روچيه كوزينيه

التربية الحديثة

ترجمة

محمد زيدان

حلمي قلادة

مراجعة وتقديم

د. محمد النجيحي

كلية التربية ـ جامعة عين شمس

الكتاب: التربية الحديثة

الكاتب: روچيه كوزينيه

ترجمة: محمد زيدان، حلمي قلادة

مراجعة وتقديم: د. محمد النجيحي

الطبعة: ٢٠٢٠

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

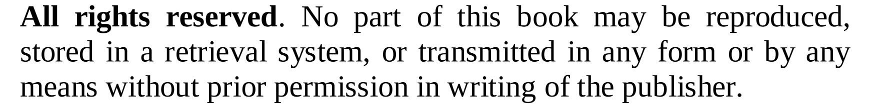
جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

E-mail: news@apatop.comhttp://www.apatop.com



دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

كوزينيه، روچيه

التربية الحديثة/ روچيه كوزينيه، ترجمة: محمد زيدان، حلمي قلادة، مراجعة وتقديم: د. محمد النجيحي – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٦٩ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٥- ٣٨ – ٦٨١٨- ٩٧٧- ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٧٥٩٦ / ٢٠٢٠

التربية الحديثة





مقدمة الطبعة العربية

تتعرض التربية الحديثة لكثير من سوء الفهم من مجبديها، ولكثير من الهجوم من معارضيها، ولكنها مع ذلك تتقدم بخطى حثيثة جريئة في الميدان التربوي في جميع المجتمعات. ولقد حاول كثير من المخلصين لها أن يدافعوا عنها كل بوسائله الخاصة. فمنهم من حاول توضيحها، وإلقاء الضوء على كثير من جوانبها، دون أن يهاجم التربية القديمة أو أن يبرز عيوبها.

والكتاب الذي بين يدي القارئ محاولة من هذا النوع من المحاولات، قام بتأليفه أستاذ فرنسي للتربية. وقد حاول المؤلف في هذا الكتاب أن يوضح مفهوم التربية الحديثة، دون أن يحاول الدفاع عنها، وإنما كان هدفه في طول الكتاب وعرضه أن يقول للقارئ " هذه هي التربية الحديثة دون زخرفة أو تنميق "، ولكنه كان يأمل من وراء ذلك أن يكون كلامه مقنعا للقارئ كل الإقناع.

على أن المؤلف يرى إرجاع كل مبادئ التربية الحديثة إلى آراء الفيلسوف والمربي الفرنسي جان جاك روسو، بل إنه يحاول أن يقول – صراحة في بعض الأحيان وضمنا في أحيان أخرى – أن جون ديوي قد تأثر إلى حد كبير بالفيلسوف روسو. وهذا ولا شك تحميل للألفاظ وللتفسير أكثر مما يجب. ولعله أن يكون متأثرا في هذا كله بنزعة قومية

ترمي إلى تخليد مرب فرنسي ونسبة كل شئ إليه في ميدان التربية.

وبذلك نستطيع أن نقول أن هذا الكتاب يتناول الفيلسوف جان جاك روسو وآراءه وتابعيه ومريديه، ومدى تأثيره في التربية المعاصرة أكثر مما يتناول التربية المعاصرة.

والمؤلف يبدأ كتابه ببيان ما بين التربية الحديثة وعلم نفس الطفل من رابطة وثيقة، موضحا أيضا اختلاف طبيعة هذا العلم ومشكلاته ومفاهيمه عما اعتمدت عليه التربية التقليدية من " علم " نفس للطفل لم يكن إلا مجرد ممارسة ولم يستطع أن يرقى إلى مرحلة العلم التجريبي.

وإذا كان هذا الارتباط بين التربية الحديثة وعلم نفس الطفل الحديث أمرا ضروريا وحتميا، فإن التربية الحديثة تدين للفيلسوف والمربي جان جاك روسو بوجودها وتطورها. وهنا يتناول المؤلف مفهوم الطبيعة عند روسو، ولماذا أحبها إلى هذه الدرجة، وكيف استطاع أن يربط بينها وبين حب الطفولة. وهل كان روسو حقا يحب الطفولة؟ أم أنه كان يحب الأطفال؟ وما علاقة الطفولة بالطبيعة؟ هل نستطيع أن نجد تلك العلاقة في سذاجتها وحنانها وبعدها عن الزيف وخداع المدنية؟

ولعله يحسن بنا – في نظر المؤلف – أن نعرف بعض أتباع روسو وبعض مريديه، ولعله أن يذكر لنا على رأسهم الأديب والقصصي الروسي المعروف ليو تولستوي. ويقدمه المؤلف هنا على أنه من أولئك المربين الذين اهتموا بآراء روسو التربوية بل وحاولوا تطبيقها في بعض المدارس التي قاموا بإنشائها، وفي بعض المجلات التي أشرفوا عليها. ولقد حاول

أن يسد النقص في بعض آراء روسو التربوية على قدر ما استطاع.

ولقد استطاعت التربية الحديثة أن تتعدى مرحلة العلم الغيبي إلى مرحلة العلم التجريبي، وهنا يربط المؤلف بين هذه المرحلة الأخيرة وبين ما قام به العالم النفسي بينيه من مقياس للذكاء، ومن تحسينه له بعد ذلك وآثار ذلك على الميدان التربوي.

ويناقش المؤلف بعد ذلك اعتماد التربية الحديثة واهتمامها بحاجات الطفل واهتماماته. ولكن ما دور المربي – مربيا أو والدا – في تنمية هذه الحاجات؟ هنا يحاول المؤلف أن يرجع إلى مبدأ هام من مبادئ روسو التربوية وهو عدم تدخل المربي على الإطلاق في حياة الطفل. إذن لنترك الطفل ينمو وتنمو معه حاجاته دون تدخل من جانبنا. إنما على المربي على أي حال أن يكون موجودا حتى إذا ما احتاجه الطفل أو التلميذ وجده، أما تدخل المربي فإنه قد يسبب ظهور حاجات عند الطفل ليست هي الحاجات الطبيعية الحقيقية التي قال بها روسو، كمص الحلوى، أو حب التكلم مع الكبار.

ويحاول المؤلف هنا أن يربط بين مبدأ الاهتمام الذي نادت به التربية الحديثة، ونادى به جون ديوي بصفة خاصة، وبين حاجات الطفل. فالطفل يبذل أعظم الجهد وأكبره إذا كان العمل الذي يقوم به يقوم على أساس الاهتمام من جانبه، وأن هذا الاهتمام يقوم على أساس حاجة من حاجاته.

ويتكلم المؤلف بعد ذلك عن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه

الطفل، وعن دور الآباء في تهيئة هذا الوسط وفي إمداده بالمقومات اللازمة له من الناحية التربوية، وعلى أساس علم نفس الطفل والتربية الحديثة.

ويتناول المؤلف بعد ذلك الوسط المدرسي الذي ينتقل إليه الطفل في مرحلة معينة من تاريخ حياته. ولما كان المدرس عاملا رئيسيا في هذا الوسط المدرسي فإن المؤلف يتناوله بكثير من التحليل، موضحا أهم الصفات التي يجب أن يتميز بها، وطريقة معاملته لتلاميذه، ومدى إلمامه بالتربية الحديثة وعلم نفس الطفل الحديث، ومدى تدخله في نمو طفله.

وبهذا يعتبر هذا الكتاب على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للميدان التربوي لأنه يعرض وجهة نظر فرنسية بالنسبة للتربية الحديثة. ذلك لأننا في الميدان التربوي في الجمهورية العربية المتحدة لم نألف الاطلاع على مؤلفات فلاسفة تربويين من المجتمع الفرنسي إذ طغت التربية الإنجليزية والأمريكية على معظم تخصصاتنا واتجاهاتنا. ولذلك جاء هذا الكتاب ليسد نقصا في مكتبتنا العربية.

وعلى الرغم من أن المؤلف يحاول بطريقة تعسفية أن يرجع كل شئ في التربية الحديثة إلى آراء روسو مواطنه الفرنسي، فإن القارئ يستطيع – إذا ما كان على علم بهذا الاتجاه – أن يستفيد رغم ذلك استفادة كبيرة تطلعه على كثير من نواحي التربية الحديثة وتوضح له كثيرا من جوانبها الغامضة، بل إنه ليستفيد – أولا وقبل كل شئ – من معرفة آراء روسو على حقيقتها، لا كما حاول كثيرون أن يشوهوها.

وروسو على أي حال رائد من رواد التربية الحديثة الأوائل، وثائر تربوي على ما ساد في عصره، ولا يقلل من قيمة آرائه أنه اعتمد على علم غيبي، أو أنه لم يكن فيلسوفا بمعنى الكلمة، ولم يعرف علم نفس للطفولة، ولم يقم آراءه على بحوث تجريبية. ولا يزيد من قيمته أن نحاول بطريقة تعسفية أن نسبب له كل شئ في التربية الحديثة.

والكتاب الذي بين يدي القارئ جدير بعد هذا كله بأن يلقي مكانه اللائق به عند أستاذ التربية ودارسها.

والله الموفق

د.محمد النجيحي
كلية التربية بالقاهرة
مايو ١٩٦٤



مقدمة المؤلف

كنت أود كتابة بحث في التربية الحديثة، ولكنت فعلت ذلك لولا أن الفكرة لم تنضج بعد، وسيقوم بهذا العمل آخرون بعدي، وسيجعلون من هذه النبذة أكثر رحبة وإتساعا. ولكن قبل أن أقدمها لكن، أحرص على القول بأنها ليست دفاعا عن التربية الحديثة، ولو أنها تعطي الإحساس بذلك رغما عني، فقد كثر الدفاع عنها من قبل، مع ما في ذلك من خطر عليها وإذا ما أراد المرء أن يقنع خصمه ببساطة بما يعرضه عليه، يكفيه أن يستعين بوسائل عادية للعرض والبرهان. أما إذا تعلق الأمر بالتربية – وهي تدخل في مجال العمل أكثر من مجال الفكر المجرد والتي تعتبر مجرد نظرية في طريقها إلى التطبيق – فإن هذا لا يكفي، ولا يمكن أن يكتفي بالإقناع، بل لابد من الهداية. فإذا ما أصر الخصم على رأيه، قد نلين نحن حتى نريه صدق عزمنا، وإذا ما تظاهر أحد المحافظين باقترابه من المجدد، تقدم هذا الأخير أيضا إليه، وتنازل له عن بعض آرائه. وهكذا فإذا ما خرج كل منهما عن معسكره ولو لبضع خطوات، لأمكنهما الإلتقاء في الوسط الذي يوجد به الاعتدال. وما أن يتم هذا اللقاء، قد يعتقد المجدد أن التربية الحديثة قد كسبت مناصرا جديدا لها.

وأعتقد، على عكس ذلك، أنها خسرت أحد مناصريها. فلكي تكسب هذا المناصر، قدم المجدد تنازلات بالغة الأهمية دون أن يشعر بذلك أحيانا، مما يعتبره تفاصيل عديمة الجدوى، وهي في الواقع جوهر

التربية الحديثة. وهكذا فهو لا يقدم إلى خصمه غير هيكل فارغ. ومن جهة أخرى، يستعير التقليدي منها بعض الأساليب التي تدعى أساليب النشاط، ولكن بعد أن أفرغت من روح التربية الحديثة. وهكذا تبدو له هذه الأساليب غير مختلفة في كثير عن الأخرى التي كان يستعملها ويبدو له أنه بذلك قد ربح الكثير، وقد تحسن موقفه عما كان يخشاه عندما كانت تتهدده التربية الحديثة، وأن هذه التربية لم تأت بشئ ما لم يكن يوجد عند رابليه **Rabelais** أو مونتي **Montaigne** وله كل العذر في تفكيره هذا، طالما أن المجدد قد حجب عنه، وذلك كي يستميله إليه، ما يوجد في التربية الحديثة مما لم يوجد عند مونتي أو ورابليه.

ولذلك لن أحاول هنا الإقناع، ولا أنوي أيضا إخفاء شئ مما أعتقد أنه التربية الحديثة. وسأحاول أن أرسم لها لوحة متكاملة، تبدو فيها الأسس وقد ارتبطت فيما بينها، بطريقة منطقية، وتظهر التطبيقات العملية كما لو كانت تنساب بالضرورة من هذه الأسس ولن أزيد عليها شيئا ولن أسلبها شيئا، ففي اعتقادي أن الوقت قد حان لكي نعرض هذا النظام الذي هو التربية الحديثة بحيث يعرف من يهاجمها ماذا يهاجم، ومن يدافع عنها عما يدافع. وأتمنى ألا ينسب لها جرائم وأخطاء لم يقترفها أبدا، على ألا يكون ذلك نتيجة لتسامح ليست بحاجة إليه. فهي تكون نظاما متماسكا نقلبه أو نرفضه، فإذا ما اعترفنا بميادئها، جاء الباقي كله بحكم الضرورة.

والأمر لا يختلف عنه في التربية التقليدية. فقد قامت على مبدأ أن الطفولة لا تستخدم إلا للإعداد لمرحلة النضج، وأن للمربي مطلق

التصرف لكي ينفذ، ويؤكد، ويعجل بهذا الإعداد رغم مقاومة الطفل الذي يمارس عليه هذا العمل المشروع. وهذا المبدأ يؤدي إلى كل النتائج التي ينطوي عليها. وعلى ذلك تعمل هذه التربية أيضا – بل أنها عملت دائما – على أن تكون نظاما متكاملا، وعلى أن تقبل بأكملها أو ترفض بأكملها. وقد تغيرت بلا شك عبر السنين من خلال التطبيق (كما ستتغير أيضا التربية الحديثة)، وقد حاولت تحسين مجهود المربي ليكون أكثر فعالية، ولكنها لم تغير أبدا مبدا شرعية هذا المجهود وحتى وبعد أن اتخذت لنفسها (أسلوبا تشيطا) –كما سبق أن قلت أن قلت، فإنها تتقدم به كهدية للمربي، وتسمح له بإستعماله كي تساعده في عمله الذي رسمته له.

أما التربية الحديثة فتبدأ من مبدأ مغاير تماما. فهي تنكر كل ما يجزم به التقليديون، بل وما تؤكده بحماس، يعلن التقليديون أنه غير مقبول على إطلاقه. وهكذا نجد أنفسنا أمام نظامين متناقضين إلى أبعد الحدود. وعلى المربي أن يختار. وأتعشم إذا ما قرأ هذا الكتاب، أن يفهم أنه طالما سلك طريق التربية الحديثة، وهو على فهم تام لها، لا يستطيع إلا أن يقبله كله، أو أن يرفضه كله. وهذا لا يعني – مرة أخرى – أن هذا التربية تفوق الأخرى فليس لهذا التعبير معنى فإني لا أعتقد ذلك، بل أعتقد أنها وحدها التربية الحقيقية، وعلى كتب أخرى أن توضح ذلك، ولكني أعرضها هنا كما هي.

وكان روسو مبدع التربية الحديثة، فلم يكن لها وجود قبل عام ١٧٦٣، ولم توجد إلا منذ عام ١٧٦٣، ويحتوي كتاب (إميل) على

مبادئها الجوهرية. وقد نمت هذه المبادئ، وزيدت على مر السنين. وهكذا كان على الأقل أن أقتفي تاريخ التربية الحديثة بإيجاز، وسترى كم هو مقتضب، فقد أردت فقط أن أقول ما بدا لي ضروريا جدا، وهكذا لم أعط ديوي ولا فيريير **Ferrière** ولا غيرهما المكانة التي يستحقونها، لأن التاريخ الكامل للتربية الحديثة، بمحاولاتها، وبحوثها، وتجاربها، وانتصاراتها، وأخطائها، ما زال ينتظر من يكتبه، ولابد له من مؤلف خاص به، فإني لم أذكر هنا غير ما اعتقدت أنه كاف لكي أوضح من أي المصادر تكون هذا التيار المسمى اليوم بالتربية الحديثة، وهو يحتوي على عناصر كثيرة ومتنوعة، كما سنرى.

ولا أعتقد أيضا بضرورة شرح الأساليب الرئيسية التي يجمعها الآن إسم (أساليب التربية الحديثة)، فهذا – في رأيي – يزيد في حجم الكتاب بلا طائل. فإن هذه الأساليب معروفة وقد عرضها مبتكروها أنفسهم بطريقة أفضل مما كنت سأفعله.. وأتعشم أن نرجع إلى ما عرضوه.

ولم أذكر أسماء المؤلفين والمراجع في كل صفحة، وذلك لأن مصادري واضحة، ولأن القارئ يستطيع أن يسترجع – دون أن أقوم عنه بذلك – أسماء هؤلاء الذين لولاهم لما كان هذا الكتاب.

روجيه كوزينيه

يوليو عام ١٩٥٠

الفصل الأول

علم نفس الطفل والتربية الحديثة

– ١ –

قبل أن ندرس أصول التربية الحديثة، يجدر بنا أن نوضح نقطة هامة، فقد أجمع على القول أن هذه التربية تختلف عن سابقتها في أنها تتركز كلية على علم نفس الطفل، وبذلك لن تكون إلا مجرد منفذة له.

وليس من الصواب في شئ القول بأن التربية التقليدية كانت تجهل جهلا تاما الصفات الخاصة لعقلية الطفل. ولو كان الأمر كذلك، لما كان هناك في الواقع – ومنذ قرون خلت وفي كل البلدان – هذا الفيض المدهش من الأسالب المتنوعة التي تسمح بتأثير أكثر فعالية على تلك العقلية. ولو كانت التربية مجرد نقل للذخيرة الفكرية لأجيال سابقة إلى جيل لاحق، لاقتصر مجهود المعلم – وهذا ما كان يفعله في بادئ الأمر (وما زلنا نراه في مدارس تحفيظ القرآن مثلا) – على القيام بعملية النقل هذه عن طريق التواصل الشفوي. ولكن التجارب التي تراكمت عبر أجيال متتالية من المربين، وربما أيضا عبر أجيلل من معلمي المدارس، علمت المربي أن هذا النقل لا يتم بهذا الشكل طالما تعلق الأمر بالأطفال وإلا التقى المعلم في هذه الحالة بصعوبات غير متوقعة، وواجه مشكلات جديدة...

ولقد نشأت هذه المشكلات نتيجة الطبيعة الخاصة لتفكير الطفل وشخصيته، هذه الطبيعة التي استقرت عناصرها من خلال ملاحظة ليس لنا الآن أن نناقش قيمتها، ثم نقلها إلينا تلقيد ما زال يسري حتى الآن. وتكون بذلك علم نفس للطفل، إجمالي بلا شك، ولكننا لا نستطيع أن ننكر وجوده من قبل ولا أن التربية العملية كانت تعتمد عليه بانتظام ومن المؤكد أنه لم يكن سوى ممارسة عملية ولذلك لم يكن ليرقى إلى مستوى العلم ومن المؤكد أيضا أن المربين – وقد استمر هذا حتى وقت قريب – مع اعترافهم بوجود عقلية خاصة بالطفل – كانوا يرفضون، بل كانوا لا يفكرون في الاعتراف بأن هذه العقلية تتميز في جوهرها عن عقلية البالغين ولكنهم يعرفون على الأقل – عن طريق التقاليد التربوية التي نقلت إليهم أثناء تدريبهم الأول ثم بتجربتهم الشخصية أثناء العمل أن هذه العقلية لها صفاتها الخاصة التي لابد من مراعاتها حتى لا يفشل المربي في مهمته.

وبدا لهؤلاء المربين أن أولي هذه الصفات هي مرونة عقلية الطفل ومطاوعتها، بل وكان هذا أحد الشروط الأولى للتربية، وهذا أيضا ما كان ممكنا بل وميسورا لهم إلى حد ما. وكان الأب جوفنسي **P. Jouvency**: " إن الطفل في هذه المرحلة كالشمع اللين نشكله كما نريد. والطفل في الواقع مهيئ لقبول سلطة الشخص البالغ عليه (مع بعض اللحظات الحرجة)، وتتملكه علاوة على ذلك الرغبة في التعلم. ولن يشعر بالملل، فهو يجد نفسه أمام عالم لا يعرفه وعليه أن يعرفه، وهو فضولي، ولقد عبر عن فضوله هذا قبل دخوله المدرسة بأسئلته العديدة التي كان يلقيها على والديه وعلى أفراد آخرين من الكبار ولذلك فهو يرحب بالمعلم

الذي سيشفي غليله بالتعليم المنظم، وسيجيب على أسئلته بطريقة منهجية تناسبه وترتفع به إلى الأسس العامة وتنزل به إلى التطبيق.

والشخصية التي لم تستقر ولم تتحدد بعد تكون بذلك صالحة لاتخاذ شكل القالب الذي ستصب فيه، وتكون كذلك مهيأة لقبول هذا الشكل – بسبب فضول الطفل ورغبته في بلوغ نمط يصبح معه أشبه بالشخص البالغ الذي يرى فيه نموذجا يود تقليده. وهكذا نجد أمامنا فردا قابلا للتشكيل والتعليم، وهذه هي عملية التربية نفسها حتى ولو لم توجد دوافع أخرى تخضعه لهذه التربية.

وهنا يظهر الوجه الآخر للطفل. فهذا الطفل نفسه الذي سبق أن وقع عليه الاختيار لتقبل عملية التربية، غالبا ما تبدو عليه مظاهر العصيان، وهذا ما يبدو غريبا، فطبيعته متناقضة. فهي مطاوع مع رغبة مستمرة في الاستقلال بنفسه. ويقول لوك: " يطمح الأطفال في أن يظهروا أمام الناس أنهم أحرار، وأن العمل الحسن من فعلهم، وأن استقلالهم مطلق " أضف إلى ذلك أن فضولهم يدفعهم إلى الرغبة في معرفة العالم الذي عليهم أن يعيشوا فيه، بتاريخه واتساعه وطبيعته، ولكنهم يظهرون أيضا من خلال تنوع نشاطهم في اللعب، الحاجة إلى الاحتماء بعالم خيالي ليس به ما يجب معرفته طالما أنه من إبداعهم، وهو إبداع دائم التجدد، ولهذا لا يضم عالمهم أي قانون غريب عنهم. والمربي يعرف جيدا أن جوهر واجبه هو القضاء على هذا التناقض وأن يوحد عقلية الطفل وهو لا يجهل هذه التناقضات، بل يحسب لها

حسابها في نشاطه التربوي فهو يعطي لرغبة الطفل في الحرية وفي اللهو وفي الخيال نصيبها خارج حجرة الدرس، وينتصر على نزعة الطفل الاستقلالية وعلى النفور الذي يلتقي به أحيانا عند الطفل نتيجة صبه في قالب المناهج، وذلك بفرض نظام يكبت هذه النزعات أو بطرق أخرى تخفى بمهارة الكبت دون أن تقلل منه.

أما فيما يختص بالمجهود الذهني الذي يساعد الطفل على اكتساب المعلومات التي يتطلبها فضوله، فله عدة خصائص يتميز بها. وأولها وأهمها قوة الذاكرة، ويعتمد عليها المربي كثيرا. فالطفولة هي المرحلة التي تكون فيها الذاكرة – إذا اعتبرت قدرة قائمة بذاتها – في ذروة قوتها وبذلك تكون عاملا مساعدا قيما للغاية للطفل الذي عليه أن يتعلم كل شئ طالما كان من المتعارف عليه أنه لا يعرف شيئا وللمربي المكلف " بتعليمه " لذلك كتب أحد رجال التعليم منذ خمس سنوات فقط يقول: " إنه من غير المعقول إلا نستعمل طاقة الذاكرة كلها طالما أنها لا زالت حديثة تعي كل شئ وأي شئ " – وهي حديثة كذلك الشمع اللين الذي تحدث عنه الأب جوفنسي، فهي لم تكتسب بعد صلابة بفعل العمر، وتستطيع تقبل العديد من الانطباعات. ويجب عليها دون شك أن تحتفظ بها، وقد يقف عدد الانطباعات حائلا دون الاحتفاظ بها، لذلك يكفي أن نراعي عدم الاكثار منها، ويكفي أيضا أن نحددها دائما حتى تزداد عمقا وحتى تبقى واضحة أيضا عندما يجمد الشمع تماما.

وهناك صفة أخرى لعقلية الطفل يستطيع المربي أن يتخذها حليفا له

وإن كانت تبدو لأول وهلة ضارة فالطفل لم يصبح بعد شخصا عاقلا، والعقل عنده في دورالبداية مما قد لا يتفق تماما مع تعليم يتمشى مع عقل الكبار ولهذا فالتعليم يهدف – إذا ما أعطى للطفل بالتدريج (وهذا يعني أن يعطي له في تراكم متتابع) – من جهة إلى تنمية هذا العقل وإلى الإرتفاع به إلى مستوى الكبار. ومن جهة أخرى، إذا كان الطفل أقل عقلا من الشخص البالغ، فله حواس عديدة أكثر ترقبا ويقظة، فهو أقل منا انطواءا على نفسه، وهو متفتح إلى كل إثارة تأتيه من العالم الخارجي الذي يتعلم كيف يعرفه، وهذه الإثارة تدعوه إلى القيام باستجابات كثيرة، فهو يرى باستمرار، ويسمع وينصت ويلمس كل شئ. وإذا ما استعمل هذه المواهب الثمينة خلال تعليم حسي (وإن كان يبدو أن هذا التعبير غريب، وأن الربط بين هذه الكلمات غير مألوف) لاستطاع المربي أن يصل بالطفل إلى العقل بالوسائل المناسبة للطفل.

وهكذا كان علم النفس الذي لم يكن له من العلم شئ، ولم يكن غير مجرد ممارسة، ولكنه كان موجودا، وكان يعتمد عليه المربون كثيرا، فلم يمارسوا قط نشاطهم التربوي دون أن يضعوا نصب أعينهم محور هذا النشاط، وقد عرفوه على أنه كائن مرن مطاوع، يرغب في التعلم (مع شئ من التحفظ)، قليل التعقل، ولكنه أكثر إحساسا من الشخص الكبير، كما أنه يتمتع بذاكرة قوية. ونقول مرة أخرى أنه لا يعنينا الآن أن نعرف ما إذا كان هذا المفهوم صائبا أم لا، ولكن يكفينا أنه كان قائما.

وهكذا لا يمكن الإدعاء بأن التربية القديمة قامت دون أن تهتم

بالصفات الخاصة بعقلية الطفل. ولو قلنا أن التربية الحديثة لم تفعل سوى الإهتمام بمعرفة أكثر دقة وعمقا لعقلية الطفل، لما سلكت طريقا مغايرا مع أنها أكثر من الأخرى معرفة بها. وهكذا لن يكون بينهما فرق جوهري. أما إذا كان هناك فرق، فلابد وأنه ينصب على شئ آخر غير ما قيل من أن المربي يجب أن يستعين لممارسة نشاطه التربوي (هذا النشاط الذي تحدد من قبل) بمعرفة أولئك الذين يمارس معهم هذا النشاط.

-٢-

ثانيا، إذا لم يمكنا القول أن التربية القديمة كانت تجهل تماما علم نفس الطفل، لا نستطيع أن نجزم مقدما أن التربية الحديثة خادم مطيع له، وأنها إلى حد ما مجرد " تطبيق لعلم نفس الطفل ". وكم من مرة نادى دعاة التربية الحديثة بأقوى حججهم، وهي أن ما يدعم هذه التربية، هو إحترامها لما يكشفه لنا علم نفس الطفل عن طبيعة الطفل: وهذا مما لا جدال فيه، ولكن علم النفس هو " علم تقريري "، فهو يراقب فقط، أما التربية، فهي " علم معياري " لأنها تشرع فقط. فالأولى تحدد ما هو كائن فعلا، أما الأخرى فتحدد ما يجب أن يكون. كيف يمكن إذا لعلم تقريري أن يكون أساسا لعلم معياري يحدد ما يجب أن يكون؟ – وإذا سلمنا لذلك وقلنا أن التربية يجب أن تكتفي بقيادة الطفل مما هو عليه إلى ما يجب أن يكونه، لجزمنا بذلك ضمنا أننا نعرف، بل وحددنا وقررنا ما يجب أن يكون عليه الطفل. وفي هذه الحالة، لا تفقد التربية شيئا من حقوقها كعلم معياري. ولا تحمل التربية الحديثة بذلك شيئا جديدا. فكما

بينا من قبل تهدف كل تربية دائما إلى قيادة الطفل مما هو عليه إلى ما يجب أن يكون، وهي بذلك تنفذ مبدأ: لا يمكن تعلم شئ لم يوجد فعلا في الطبيعة وهو يتضمن أن تحترم هذه التربية ما تتطلبه طبيعة الطفل، وأن تحتفظ لنفسها بحق إخضاعه لمبادئ قد لا تتضمنها طبيعته، سواء أكانت هذه المبادئ مؤسسة على العقل أو تحددها حاجات المجتمع الذي يدعي الطفل للمشاركة في تكوينه. وهكذا فطالما احتفظت التربية بطابعها كنشاط متميز، أو كنظرية منهجية للنشاط التربوي، فلا يمكن أن تقوم بشكل مطلق على علم نفس الطفل دون أن تنكر نفسها (أو أن يعتريها تغير شامل، كما سنرى فيما بعد). وإذا كان ممثلو التربية الحديثة يعلنون فقط أنها تدخل في حسابها معرفة أصدق للطفل – كما كنا نقول – فهذا لا يعني تغيرا في موقفها، فما زالت التربية تحتفظ بحقوقها، يكفي لكي نفهم ذلك، أن نقول أنه – على أساس نفس التصور لنفسية الطفل – تنشأ أو يمكن أن تنشأ طرق تربوية مختلفة تماما فيما بينها وتختلف بصفة خاصة من حيث إستخدام هذا التصور لتحقيق أهداف حددت من قبل. ولا يتردد بعض ممثلي التربية الحديثة من إظهار تأففهم مما يسودها من روح عامة، بل ويعلنون أن المربي له أن يحتفظ بحقوقه في إستعمال أو عدم استعمال صفات خاصة لعقلية الطفل، إذا كانت تلك الصفات تبدو لهم – في بعض الحالات – ضارة بما يعتبرونه صالح الطفل.

وكل ما يمكن قوله في هذا المجال، أنه طالما احتفظ بالعلاقة بين العلم المعياري والعلم الواقعي، فإن كل تقدم نحو الوضوح والتحديد والدقة في معرفة عقلية الطفل يعتبر مفيدا لعملية التربية. كما أن الطرق

التي ستستعملها تضمن لها النجاح كلما كانت تعتمد على قوى حقيقية، غير افتراضية، وأن المشاكل ستحل بطريقة أفضل كلما استندت على معطيات معروفة بشكل أفضل. وهكذا فإن قيام علم نفس الطفل، بعد أن خرج من دور الممارسة وصار علما، أفاد بلا شك التربية التي أخذت تبعا لذلك في تحسين أساليبها ووسائلها، بل وأفاد أيضا كل تربية، لا التربية الحديثة فقط. وهذا ما لم يكف عن تكرار القول فيه خصوم هذه التربية، فهم يعلنون أنها لا تقوم إلا إسما فقط، وأنه لا يوجد ما يسمى تربية حديثة، وأن التربية تتقدم فقط وبدون توقف كلما تقدم علم نفس الطفل، وأنها كانت تعتمد دائما على ما يمدها به علم النفس هذا، وأنه لذلك – فيما يختص بموقف المربي بمعنى الكلمة – نجد تشابها كبيرا بين ما كان يقوم به مونتني أو كومينيوس وما تقوم به التربية الحديثة. فمن واجب المربي – كما يقولون – أن يستعد، بل وأن يكون دائما على استعداد ليأخذ في اعتباره ما يمده به علم نفس الطفل، وأن ينوع ويحسن أساليبه طبقا لتنوع هذا العلم، على شريطة أن يضع دائما أمام ناظريه الأهداف التي حددها لنفسه (لا كفرد، ولكن كممثل للتربية والمجتمع)، وأن يستعمل هذه المعرفة النفسية دون أن تسخره هذه المعلومات ودون أن ينكر نفسه. ونقولها مرة أخرى: يبدو أنه لن يقبل سيطرتها عليه دون أن ينكر نفسه – وفي ذلك يتفق دائما التقليديون والمجددون أو الذين يدعون ذلك.

ونستطيع، دون الدخول في تفاصيل علم النفس التجريبي، ودون إنكار لعناصره، أن نعترض عليه من حيث المبدأ. فإن علم النفس التجريبي هو ثمرة الملاحظات التي تكررت كثيرا، وحققت، وأحكمت،

وغيرت، وزيدت عدة مرات، ثم نقلت من جيل إلى جيل آخر من المربين، وهي عبارة عن تصور تقليدي لما تكونه عقلية الطفل. وهذه الملاحظات لابد وأن تكون ناقصة، سطحية، كما هو حال الملاحظة التي يعتمد عليها كل عام في بدايته، بل ويتضاعف الأمر هنا، لأن ملاحظة كائن حي، وكائن بشري بالذات، مصدر صعوبة كبيرة. ولكن هذه الملاحظات تتصف بعيب خطير هو عدم موضوعيتها، واتجاهها لخدمة مصلحة معينة، فإن من قاموا بها، لم يقصدوا معرفة من يلاحظون، إنما قاموا بها فقط ليستفيدوا منها. بل وكانوا يقومون بها في نفس الوقت الذي كانوا يستفيدون منها فيه. ولم يأخذ واحد منهم على عاتقه أن يقف – أمام تلاميذه ليراقبهم وهم يحيون ثم يبدأ العمل بعد ذلك. ولم يحكم واحد منهم بجدوى الملاحظة طالما قدمت لهم التقاليد وضعا ما لعقلية الطفل، تكفي معرفتها لسد حاجاتهم. بل وإذا ما فكر أحدهم في الملاحظة فإنه لا يعتبرها ممكنة، طالما كان على المعلم، منذ بداية اتصاله بتلاميذه، أن يبدأ التأثير عليهم في حدود هذه التقاليد (" لأن الوقت الضائع لا يعوض "). كما أن هذه التقاليد بدأت ونمت وتماسكت على أيدي المربين الذي لم يكلفوا أنفسهم مئونة القيام بملاحظة أولية، مستقلة عن عملهم التربوي، إلا خلال بضع ساعات فقط فقد كان الطفل دائما وفي نفس الوقت هو نفسه وهو محور هذه التربية. أما ما نقلته التقاليد، فهو الطفل كمحور للعملية التربوية، ولكنه الطفل الذي يستجيب بشكل ما لإثارة المربي، والذي قد يستجيب بشكل آخر إذا ما تغيرت المثيرات، أو إذا ما حذفت لبعض الوقت. ولعل الطفل لا يعطينا

الإحساس بأنه كالشمع اللين إلا لأن المربي لم يكف عن تشكيله. وربما لم تتملكه نزعات نحو الاستقلال إلا لأنه غارق في التبعية للآخرين. وربما لم يشعر بميل إلى الالتجاء لعالم الخيال إلا لأن شخصية المعلم وسلطانه عليه. لا يسمحان له إلا برؤية العالم الواقعي. وربما لا يملك أو لا تظهر عليه الذاكرة القوية إلا لأنه يتعلم باستمرار، ويعيد بلا انقطاع ما يتعلمه. ولو كان الأمر كذلك، فربما تختلف عقلية الطفل الحقيقية اختلافا كبيرا عما يعرفه المربون عنها بالطريقة التقليدية. ولا توجد غير طريقة واحدة لمعرفة ذلك هي أن ندعه يحيا خلال الوقت الذي نراه ضروريا في حرية، بعيدا بقدر الإمكان عن كل إثارة من المربي. على أن نلاحظه ملاحظة دقيقة لا يعرقلها العمل التربوي.

ونحن نعرف أن هذه الظروف قد حققها – ولو بطريقة جزئية على الأقل – علم نفس الطفل والتربية التجريبية (فإن مفهوم الحرية، كما سنرى، مفهوم غامض). ونعرف أيضا يف أجريت ملاحظات عديدة على أطفال ابعدوا بقدر الإمكان عن النظام المدرسي وعن المجهود المنهجي للمربي. ونعرف من جهة أخرى، كيف أن علم نفس الطفل والتربية التجريبية لم يستطيعا النمو وإكتساب الصبغة العلمية إلا بين أيدي الملاحظين من غير المربين، لا يعترض ملاحظاتهم العمل الذي يمارسونه مع الأطفال الذين هم موضوع ملاحظتهم. ونعرف أيضا أن تلك العلوم عرفتنا، شيئا فشيئا، بطفل يختلف تماما عن الصورة التقليدية. وهكذا كان على التربية أن تضع في اعتبارها حقيفية أخرى تماما.

ونعود مرة أخرى للوسائل التي يجب على التربية أن تستعين بها، لا الأهداف التي ترغب في تحقيقها. فطالما لم تتنازل التربية عن سلطانها، ستلجأ إلى ما يمدها به علم نفس الطفل، على أن تظل دائما الحكم الفيصل لما تراه مناسبا للتحقيق. وسيتعلم المربي كيف يقود الأطفال إلى الهدف الذي حددته له التربية، وذلك بوسائل أخرى غير التي تعلمها، ولكنه لن يحول ناظريه أبدا عن هذا الهدف، وسيقود أطفاله نحوه. ومن خلال تاريخ التربية، ألم يحدث مرارا أن يلتقي المربي بطفل يبعد مرارا عن النمط التقليدي، طفل قوي، عنيد أو ثائر، أو قليل الرغبة في التعلم، أو ضعيف الذاكرة، فيضطر لذلك إلى استعمال طرق أخرى غير التي قدمتها له التقاليد، ويستحدث أخرى جديدة، حتى يصل دائما إلى غايته؟ – ولمكن لم يصل إليها إلا بمعرفة أكثر دقة لعقلية الطفل، وقد أحسن إستعمالها لأنه يعرفها جيدا. وكل تربية تسلك هذا الطريق، تخضع بذلك للتقاليد التربوية. ولا نستطيع القول أن التربية الحديثة هي كذلك لأنها تتفق مع إكتشافات علم نفس الطفل، لأن التوفيق غير مستطاع بين علم تقريري وعلم معياري. ولكن يمكن القول أن التربية الحديثة طالما أرادت أن تكون علما ونشاطا مستقلا، فإنها لا تختلف عن التربية القديمة إلا في استخدامها لعلم نفس جديد، ولكنها ما زالت جامدة في استجاباتها له.

–٣–

وأخيرا لا يمكنا أن نحصر المشكلة في هذه العلاقات العلمية البحتة بين منهجين من البحث، ونوعين من النشاط، داخل المدرسة فإن

التربية الحديثة تتخطى الآن إلى حد كبير المشكلات المدرسية وتخرج من محيط المدرسة والأسرة، وأصبحت نشاطا اجتماعيا. فإذا ما كرر كثير من المربين في مؤلفاتهم وفي المؤتمرات، وفي محاضراتهم في المعاهد العليا، أن التربية – بعد أن تأثرت إلى حد ما على الأقل بعلم نفس جديد للطفل – تتغير دائما، وأنها تبتعد بذلك عما كانت عليه فيما مضى حتى صارت تستحق تسميتها بالتربية الحديثة (على الرغم من أنه قد يساء استخدامها في بعض الأحيان كما سبق القول)، فإن مثل هذا الرأي يتصف بالقصور عن تبرير المكانة التي تشغلها التربية الحديثة في الأذهان اليوم، فإن التربية الحديثة تشغل الآن أذهان كل العالم بعد أن نفذت إلى الصحافة والراديو، بل وإلى السينما، واستحوذت بذلك على الرأي العام، ولكن الفكرة التي كونت عنها، سواء من مناصريها أو من مناهضيها، واستحوذت بذلك على الرأي العام، ولكن الفكرة التي كونت عنها، سواء من مناصريها أو من مناهضيها، ما زالت على جهل بالأبحاث والمدارس المختلفة لعلم نفس الطفل.

وبالنسبة للكثيرين من غير المشتغلين بعلم النفس أو التربية – أي بالنسبة للعامة، بل وأيضا بالنسبة لكثيرين من المعلمين، لم تتأثر التربية الحديثة بمعرفة دقيقة لعلم نفس الطفل ولأبحاث علماء النفس، ولا بما أمكن أن تصل إليه التربية نتيجة لهذه البحوث. فهي في الواقع إتجاه جديد نحو الطفل – إتجاه يقوم على الفهم والحب (كما كان يفعل بستالوتزي) ولكنه اتجاه يقوم، فوق هذا كله، على الاحترام – اتجاه كله يقظة وصبر، كاليد الرقيقة لا تغتصب تفتح برعم زهرة أو تعكير صفو

طفل أثناء خبراته الأولى أو تلميذ في بداية العمل – وهو اتجاه يقوم أيضا على قبول الطفولة كما هي، ويعترف بقيمتها كمرحلة ضرورية في نمو الإنسان – وهو أيضا الرحمة، بل أكثر من الرحمة، والتغاضي عن أخطاء الطفل وعثراته، وتردده، وتباطئه – وهو الرغبة العميقة دائما لإشباع حاجاته المناسبة، حتى ولو انتظر المجتمع قليلا قبل أن تشبع له حاجاته هو الآخر – وهو اقتناع بأنه كلما طالت وامتلأت طفولة الطفل، صار فيما بعد رجلا أفضل – وهو تأكيد بأن يعيش الطفل على السعادة ومن السعادة وأنه يجب أن يكون سعيدا، وعلى المربي أن يسهر على إسعاده حتى ولو على حساب الأهداف التربوية التي يسعى إليها، وأن نجني نحن الكبار، الكثير إذا ما تركنا الطفل أطول مدة ممكنة في سن براءته الأولى، وأن ننعم نحن أيضا بمصادر هذه البراءة بدلا من محاولة تكوينه على شاكلتنا، فنحن لا نستحق أن نكون مثالا له – وهو إقتناع بأن الطفل يملك كل ما يحقق التربية الحقيقية، وعلى الأخص، ذلك النشاط الدائم، المتجدد، الذي يستسلم له بكليته، وهو نشاط شخث في مرحلة خلق، ونمو مستمرين، ولهذا السبب قد تكون مساعدتنا له ذات فائدة، أما توجيهنا له فغير ضروري.

هذه هي الحالة الفكرية، أو بالأصح، الحالة العقلية التي تنتشر اليوم والتي نشأت مستقلة عن تكوين وتطور علم نفس الطفل وإذا كانت هذه الحالة الفكرية جديدة، فلم يكن ذلك نتيجة بحوث العلماء (الذين لم تعرف أسماؤهم، على الرغم من أنها تشتق أهميتها من أهمية أعمالهم، لأنهم يعرفون كإخصائيين في أغلب الأحيان) الذين استطاعوا تحديدها فلقد كانت تحتاج إلى شئ آخر.

-٤-

وهكذا لم نعد نستطيع الإكتفاء بتأكيد أن التربية الحديثة تقوم على علم نفس الطفل، فإن مثل هذا التأكيد ليست دقيقا من الوجهة التاريخية والمنطقية والاجتماعية. وقد إستعانت التربية دائما بما يمدها به علم النفس (لأنها لم تكن لتستطيع غير ذلك)، ولكنها إستعملته دون أن تخضع نفسها له. إلا أن هناك الآن اتجاها جديدا للمربي أخذ في الظهور وهو يتعارض مع ما كان يفعله المربي من قبل، كما أنه يستقل من حيث المبدأ عن علم النفس الجديد الذي يدعي أنه أساس التربية الحديثة والذي يجهله الكثيرون أو قد يجد فيه الكثيرون – إذا ما عرفوه – تبريرا لهذا الاتجاه الذي توحي به دوافع أخرى. أما هذه الذي الدوافع، فسنحاول تحليلها في الفصل القادم، وسنرى أن كثيرين من مناصري التربية الحديثة، بدلا من أن يفكرو بهذا الشكل: هذا هو علم نفس الطفل، ولذلك فهذا ما يجب أن تكون عليه التربية – وهو تفكير غير مسموح به لأسباب ذكرناها فيما سبق، نجد أنهم يفكرون هكذا: هذه هي التربية، وعلم النفس يبين أن هذا ما يجب أن تكون عليه التربية فعلا – وهو تفكير لا يزيد أهمية، من وجهة النظر المنطقية، عن الأول. أما التحليل الذي سنقدمه فأرجو أن يوضح أن عددا من التيارات إجتمعت لتكون هذا المفهوم الخاص للتربية التي نسميها التربية الحديثة، وأن علم النفس الطفل يكون واحدا فقط من هذه التيارات.

الفصل الثاني

جان جاك روسو

والتيارات التي ذكرناها ثلاثة نستطيع أن نسمي أولها التيار " الغامض، التصوفي "، وثانيها التيار " الفلسفي " وثالثها التيار " العلمي ". ويمكن للقارئ أن يتبين من خاتمة الفصل الأول، أن أول هذه التيارات الثلاثة يبدو أقواها فهو الذي لازم تاريخ التربية الحديثة.

ويرجع هذا التيار إلى روسو الذي يعتبره أنصاره ومعارضوه، منذ وقت طويل خاصة بعد ظهور أبحاث كلاباريد **Claparède**، أبا للتربية الحديثة. ولم يكن روسو عالما من علماء النفس، بل لم يمارس قط ملاحظة منهجية للأطفال. أما المراحل المتتالية التي يوزعها بين نمو الطفل ونمو المراهق، فقد حددها بطريقة تعسفية. وبذلك تنبأ روسو بقيام علم النفس، ونادى بضرورته دون أن يقوم فيه بدور حقيقي. وقد أكد عدة مرات أنه قام بملاحظة بعض الأطفال، وأنه استخدم هذه الملاحظات، ولكنها كانت ملاحظات متقطعة وعرضية. فقد أعلن مثلا – وهذا ما كان يعتبر في عصره رأيا مثيرا للدهشة – أن للأطفال " قواعد لغوية تتناسب وسنهم، لها أسس وقواعد أكثر عمومية من قواعدنا، فإذا ما أعرناها إلتفاتا، لدهشنا للدقة التي يتوخونها في تشبيهات معينة، على أنها قد تكون خاطئة، ولكنها منظمة ولا يمحيها سمعنا إلا لدوامها أو

لأن العرف لا يسمح بها ". ومع أن هذا الرأي كان نبؤة منه، فقد استفاد من نصيحته هذه بعض باحثي القرن العشرين، إلا أن روسو نفسه لم " يتبع " هذه القواعد الطبيعية التي أبرز وجودها وقيمتها. ولم يعرها التفاتا.

ولكي ننفذ إلى آراء روسو، يجب أن نرجع إلى العبارات التي استعملها هو نفسه. فقد أعلن في مقدمة مؤلفه، أننا " لا نعرف الطفولة " وأننا " نكون عنها أفكارا خاطئة ". وهو يقول " الطفولة " لا " الطفل " لأن روسو إذا أراد أن يتحدث عن الأطفال وأن يدعو المربي إلى الإستفادة من الملاحظة قبل أن يقوم بعمله. [" اعرفوا أطفالكم لأنه من المؤكد أنكم لا تعرفون عنهم شيئا "]، لكان من الضروري أن يسبق نظريته التربوية على الأقل بمقدمة سريعة عن علم النفس. ولكنا نعرف أنه لم يفعل. فقد خصص مؤلفه بعد ذلك للقضاء على الأفكار الخاطئة واستبدالها بالفكرة الصائبة (بمعنى الكلمة) التي يجب أن نكونها عن الطفولة، وعن أهميتها ومعناها ودورها الذي أخطأ في تقديره – كما يعتقد – كل من سبقه.

ولنكشف عما في حججه من جديد، ولنميز روسو عمن سبقه من علماء التربية: مونتني **Montaigne**، ورابليه **Rabelais**، وكومنيوس **Comènius**، وفيفيه **Vivès**، فقد كان لهؤلاء المصلحين في التربية رأي في الطفولة يتفق ورأي معارضيهم. فالطفولة مرحلة لا قيمة لها في ذاتها. ولكنها مرحلة عابرة إنتقالية تسبق مرحلة النضوج. وليس لها من دور سوى الإعداد للمرحلة التالية: وواجب المربي الرئيسي هو أن يجعل منها

أحسن ما فيها. وأن يسرع بهذا الإعداد ما أمكن. وأن يشكل هذه المادة الخام التي تعهد بها إليه الأسر. وأن يمنح المجتمع في النهاية أحسن النتائج، أفرادا يمكنه الإستعانة بهم لسد حاجاته مهما كثرت وتنوعت. ومما لا شك فيه أنه على المربي أن يبحث عن أحسن الطرق ليحقق هذا الإعداد. فيستعمل في سبيل ذلك الكتب أو الحذق أو إثارة الإنتباه (كما يرى فينيلون **Fènelon**) وأن يستعمل فنا بارعا يتجدد دائما، أو روتينا عنيدا، وإدراكا عطوفا أو سلطة صارمة، على ألا يفوته قط أن الطفولة مجرد منفذ أو طريق يؤدي إلى هدف، وطالما كان الطفل في هذا الطريق، فإن من الخطر أن نتركه وشأنه أو ندعه يتباطأ. وعلى المعلم – إذا ما استعملنا الإستعارات اللفظية التي كان يستعان بها في عصره – أن يجذبه أو يدفعه أو يثير فضوله أو يشد انتباهه ويوجهه، ولكن عليه دائما أن يرشده إلى الهدف الذي يلوح له في نهاية الطريق. ولذلك، خلال تربية الطفل، كان المربي (سواء كان الأب أو المعلم أو الأب – المعلم معا) هو المحور الرئيسي للعملية وهو المنفذ الوحيد لها. فهو الذي يعمل أو يدعو الأطفال للعمال (بعد أن قيل له ألا يتركهم سلبيين)، وهو أيضا القاضي أو الحكم لما يعملون، وعليهم قبل كل شئ أن يدينوا له بالطاعة والخنوع وقبول ما يقوم به وإلا استعصى عليهم العمل. وهكذا كان تعريف التربية كنشاط يمارسه المربي مع تلاميذه لإعدادهم كي يصبحوا بأسرع ما يمكن أشبه به (كممثل للمجتمع).

وجاء روسو لينادي بزيف هذه المعتقدات والمسلمات الشائعة التي أصبحت من التقاليد التربوية، مؤكدا أن الطفولة ليست على الإطلاق طريقا أو إعدادا، ولكن لها قيمتها النفعية الإيجابية في حد ذاتها، كما أنه

لا يجب أن تظل أنظار الطفل مثبتة أمامه على مخرج هذا الطريق، أو أن نرشده حتى يخرج منه بأسرع ما يمكن، بل يجب على العكس من ذلك، أن نبقيه به أطول مدة ممكنة. وهكذا نجد جديدا في التربية، هو ما أسماه كلاپاريد، دون مبالغة منه " ثورة كوبرنيق "، فهذه هي الفكرة الرئيسية التي تسيطر على التربية الحديثة كلها، فتميزها أساسا عن التربية القديمة. وقبل روسو كانت التربية عبارة عن إعداد الطفل لحياة الكبار، ومع روسو صارت التربية تمنعه من أن يصبح شخصا كبيرا (قبل الأوان). لذلك يجب أن تأخذ الطفولة مجراها منذ البداية حتى سن البلوغ، وأن تصل إلى مرحلة النضوج لأن هناك " مرحلة نضج للطفولة "، وكما نعتبر الرجل الذي تم نضجه مثلا أعلى للشخص البالغ، يجب أن نعتبر "الطفل الذي تم نضجه" مثلا أعلى للطفل. وعندما نكون قد أتحنا له فرص النضج كطفل، يمكننا في ذلك الوقت فقط، أن نناقش مشكلة انتقاله إلى مرحلة تالية، وأفضل الطرق لتحقيق هذا الانتقال.

ونتيجة لذلك يختلف الدور الذي يقوم به المربي، فلن يكون من واجبه إرشاد الطفل أو دفعه إلى الخروج من طفولته، ولن يكون له، أولا وقبل كل شئ، إلا دور سلبي: هو الوقوف أمام كل ما يقدم على الدخول إلى مملكة الطفل ليعكر صفو سروره وينازعه ملكيتها ويمنعه من أن يكون طفلا مستمتعا تماما بطفولته. وهكذا لا يخلق المربي عملية التربية، ولكنه يراقبها ويحميها.

وهذه هي الفكرة الصحيحة عن الطفولة التي كون عنها الجميع "

أفكارا خاطئة ". لذلك يجب أن تتاح الفرصة للطفل حتى يتمتع، على أكمل وجه، وخلال أطول مدة ممكنة، بطفولته لأن الطفولة هي العصر الذهبي للحياة، وهي السن التي تكون فيها الحياة أكثر كمالا. وإذا كان الأمر كذلك، فلأن الطفولة هي حياة " الطبيعة "، ولأن حياة الطبيعة هي الحياة الكاملة – [" والرجل خير بطبيعته... وقد جعلت الطبيعة الإنسان سعيدا، خيرا... فكل ما يخرج من بين يدي الصانع الأعظم خير وجميل "] – والخروج من الطبيعة يعني إغفال الكمال ودخول المجتمع حيث تولد وتترعرع كل الشرور التي تثقل كاهل الرجال. لذلك يجب أن نؤجل ما أمكن الخروج من الطفولة ودخول المجتمع. والملاحظة نفسها تؤكد لنا ذلك فالطفل يملي علينا بنفسه أي الطرق نسلك، فالطفل إبن الطبيعة، وكما يقاسي كثيرا إذا ما انتزع من طفولته قبل الأوان، فإنه يذبل إذا ما أبعد عن الطبيعة لأنها وجوده الطبيعي.

ولكن ماذا يقصد روسو بالطبيعة؟ – إنها تتمثل فيما " لم يفسد بعد بين يدي الإنسان "، فيما لم تمسسه يدا الإنسان، وهي بذلك لا تعني الغابة البكر، فروسو كان يضحي كثيرا بالمنطق إكراما لعاطفته، بل تعني الريف وحياة الريف – الريف بفلاحيه وأراضيه ومراعيه وطرقاته الظليلة ونزهاته الخلوية وتأملاته على التلال عندما تميل الشمس نحو الأفق – الريف حيث " لا يقوم الزراع فقط، ولكن كل الفلاحين، وفي كل يوم، بحركاتهم الوئيدة، المهيبة، الوقورة – الرريف حيث يعمل الإنسان دون شك ولكن لكي يستمد من الأرض، دون إرغام لها، مما يلزمه فقط من غذاء بسيط – الريف بحياته البسيطة، وبتقبله الهادئ لكل ظواهر الحياة

والموت – الريف حيث تكون الحقة البريئة.

والطبيعة هي الحدائق حيث لا تنمو الورود النادرة، ولكن حيث ترى فقط تلك التي تزين الحقول برشاقتها البسيطة – وهي الحدائق التي لا يرى فيها " تخطيط جميل " أو " ممرات جميلة " أو " طرقات متشبعة جميلة " أو " أشجار تشبه المظلة أو المروحة " أو " خمائل أحسن صنعها " أو أي شئ آخر يدل على " تباهي صانعها ومبدعها ". بل يجب أن تحاكي الحدائق الطبيعية ما أمكن، وألا يوجد بها إلا بساطة الريف التي تبعث السرور في النفس، والتي تشكل ميدان الطبيعة والحرية. وعندما دعت جيلي سان پريه لزيارة الإليزيه، كانت تهرب بمهارة من الحبائل التي كان ينصبها لها حتى يتأكد من أنها لا تخدعه، بل وأثبتت له أن حياتها بما فيها من بساطة وبراءة لا تتعرض لأي ضغط أو زيف.

ولم تمتد يد معماري إلى هذا القصر حتى " لا تفسد الطبيعة "، فالزهور تنمو، والطيور تحلق حرة في الجو، والأسماك تلهو طليقة في الماء. والطبيعة لا تؤخذ عنوة، ولكن الإنسان ينميها فقط. وكان روسو مغرما بكل ما هو طبيعي حتى أنه كان يريد أن تختفي الزراعة إذا لم تكن ضرورية، وهكذا " تزال أثار أقدام الرجال.... ويغطي العشب بقايا العمل ". وبدلا من أن يعرض الإنسان عمله، عليه أن يخفيه في تواضع، فهو ليس غير معاون للطبيعة، ودارس بمدرستها (حتى أن روسو فضل في أواخر أيامه، على هذه الطبيعة الإنسانية، أماكن أخرى أكثر وحشة، ومنها شواطئ بحيرة بيين الشاعرية).

وفي مقابل الريف والطبيعة، يضع روسو المدينة بكل ما فيها من زيف. ففي المدينة تغطى الأرض بشئ يكسوها، وتندر النباتات، ويكدس الناس في مساكن ضيقة يتنفسون فيها هواءا غير نقي. ولما كان هؤلاء السكان لا يستطيعون استغلال خيرات الأرض البسيطة وهي لا زالت بعد نضره، فهم يعتادون – وخاصة الأغنياء منهم – على غذاء أكثر تعقيدا يثير فيهم شهية كاذبة لا يجلبها إلا العيش في الهواء الطلق والرياضة. وكذلك تضع الحياة الطبيعية الرجال على قدم المساواة على عكس المدينة التي ترى فيها الفخفخة إلى جوار الفقر المدقع.

وفي الريف، يعيش الفلاحون مع من تطيب لهم الإقامة معهم مثل السيد فولمار وزوجته. وتمتاز هذه الحياة بالبساطة والتقشف، والبراءة أيضا. والبراءة هي صفة الإنسان الذي لا يفعل الشر للآخرين، فهو يتحلى إذا " بالفضيلة "، ولكنها فضيلة فطرية لا تتطلب منه جهدا أو انتصارا أو سيطرة على النفس (كما هو الحال بالنسبة للأفراد الذين أفسدهم المجتمع). والبراءة والفضيلة يتأتيان من انطلاق للدوافع الطبيعية الخيرة. ففي الإنسان نزعات بريئة، غير مؤذية، ولكنها سابقة على معرفته للخير أو الشر. وهذه النزعات طيبة، وهو لذلك ليس في حاجة لإخفائها – وهذه " الصراحة " تنساب بطريقة طبيعية من براءته. وليس هناك ما يخفيه لأن قلبه خال من الدهاء والشر، كما أنه قانع بحاله، لا يتمنى شيئا، ولا يطمح إلى شئ ولا يشعر بالغيرة أو التنافس. وما أغناه لذلك عن المراوغة طالما أنه يكشف عن ورقه. وهو منزه عن الرذيلة التي يتصف بها سكان المدنية، وهي النفاق، والنفاق – الذي

يجده روسو حتى في المجاملات الاجتماعية – هو أكثر الرذائل مناقضة لحياة الطبيعة، لأنه يستبدل الطبيعة بالزيف. لذلك يهرب الإنسان – الذي لم يفسده المجتمع – من كل نفاق، ولا يخفي شيئا مهما كانت ظروفه. وجيلي وحبيبها سان بريه كانا يسلكان في حضرة السيد فولمار كما يسلكان لو كان غائبا (وهذا ما يفترض أيضا. لكي نطمئن هذا الأخير – أنهما كانا يسلكان في غيبته مثلما كانا يفعلان في حضرته).

ونضيف أيضا هنا صفة ثالثة تمتاز بها الحياة الطبيعية: " فالعاطفة " تسود فيها، وليس العقل، و " الحدس " بدلا من التفكير المنطقي. فالرجل الطبيعي لا يسعى إلى المعرفة عن طريق إستخدام المبادئ والإستبناط منها، ولا يسعى للإقناع بسلسلة من الحجج، ولكنه يحدس، ويكتشف ويحس فهو ملهم، تأتي حججه من أعماق نفسه. وروسو نفسه، رجل الطبيعة – كان يكرر دائما أن كل أفكاره الكبار كان تنبع من قلبه، وأن الإلهام كان " يبهره " فيجعله يكتشف فجأة حقائق ما كان يستطيع مجهوده الذهني أن يقوده إليها. وإنا لنذكر الفترات الشهيرة التي قضاها في غابة ڤنسين Vincennes عند شجرة البلوط (ويحتمل ألا يكون ذلك حقيقيا، ولكن هذا ما لا يهمنا هنا). فإن عواطفه وبديهيته وحركاته التي كانت أشبه بإندفاع الدم على غرة، أو بانتفاضة مفاجئة، كانت تكشف له عن الحقيقة أفضل مما تفعل الأفكار المجردة من الحياة التي تدفع المفكر، بدلا من أن يفرغ ما في قبله ببساطة، إلى استعمال وسائل زائفة ينتصر بها على خصمه.

ويتصف الرجل الطبيعي أخيرا " بالجهل ". ولن يخشى عليه من الجهل طالما أنه يسترشد في سلوكه في الحياة – وهو الشئ الهام الوحيد – بالعاطفة والإدراك، وتساعده في ذلك طيبته الطبيعية. وأي فائدة يجنيها الإنسان من العلوم غير المجدية، التي يعتقد أنه في حاجة إليها، لأنه ضحى بعاطفته وإدراكه اللذين يمكن الوصول عن طريقهما مباشرة إلى الحقائق الأخلاقية والطبيعية؟.. " فالفلك وليد التطير، والبلاغة وليدة الطموح والكره والنفاق والكذب، والهندسة وليدة التقتير والطبيعة وليدة فضول لا طائل تحته، وهكذا كل العلوم، حتى الأخلاق، منشأها الغرور البشري. "

والإنسان الطبيعي يحيا في الريف حياة بسيطة، خالية من الرغبات وخالية من الرذائل، وهو قانع بمصيره، جاهل وبرئ السطوية، لا يتخذ قرارا بفحص للمسببات والآراء. ولكنه يتلمس الأشياء مباشرة، ويلجأ إلى حدسه، وذوقه، وخبرته وإرثه من التقاليد. وهذا الإنسان أيضا حساس وفاضل – إنه رجل الشعب، وليس عامل المدينة الذي فسد بحياة المدن، ولكنه فنان القرية أو الفلاح.

والإنسان الطبيعي هو أيضا الطفل – الطفل الذي لا يحيا دائما في الريف ولكن لا يسعد إلا فيه، وسط الطبيعة، – الطفل نفسه الذي أنتجته الطبيعة ولم ينم يعد (بالوراثة، كما تنمو الأرض بعمل الإنسان) ليحيا حياة البساطة والتقشف كالطيور وورود الحقول. إنه الطفل الذي يجهل العلوم كلها ولا يعبأ بها جميعا، ولا يستطيع أيضا أن يحصل معلوماته بالطرق

التي نتبعها نحن، فإن كل ما يعرفه بديهي حدسي. وهذا الطفل أيضا كله مشاعر وبراءة، بعيد عن الخير والشر، فهو " روح لا شائبة فيها ". كذلك لا يمكنه النفاق أو الخبث، يعبر عن كل عواطفه في صراحة بسيطة تضايق من لا يعرف قيمتها. هذا هو الطفل بعد أن يخرج من بين يدي الصانع الأعظم، وهو لإنسان قبل الشر والمعرفة والزيف، إنسان ما قبل المجتمع.

ونحن لا نقصد مما سبق – كما هو واضح – محاولة وصف دقيق السلوك الطفل، فمن الخطأ أن نجعل من روسو أبا لعلم نفس الطفل. ولكنا نجد عنده تمجيدا للطفولة، فهذا هو الأمل الأخير للمؤلف. وإلا فأين نجد – إذا لم يكن في الطفل – هذا الرجل الطبيعي الذي يتناقض في قراره، والذي لم يفسد بعد بين يدي الإنسان، هذا الرجل الذي نجده في الفلاح نفسه؟ – وروسو يعرف أنه يعطي للفلاح صورة مثالية، ولكنه لا يستطيع غير ذلك، فالفلاح لم يفسد إلا بكامل رغبته، وهو رجل لم تسممه حياة المدنية، ولكنه يعيش مع الآخرين. ويقاسي من رذائل المجتمع، وهو يعرف الإثم ويستطيع اقترافه فقد فقد براءته الأولى، وتخطى بذلك – كما يقول إليوت – الأبواب الذهبية للفردوس " الذي لم يقدر على البقاء فيه، لا بسبب فساد يلازم طبيعته البشرية، ولكن لأنه أراد، بالإتفاق مع الآخرين، تكوين المجتمع الذي قام على فكرة الملكية وعدم المساواة، ومنهما كانت جميع أنواع الشر أما الطفل فليس بحاجة إلى تلك الصورة المثالية، فهو كامل بسيط لأنه طفل، ولأنه بحكم سنه، سابق للحياة الإجتماعية التي يفسد نتيجة لها.

وقيمة آراء روسو هذه تكمن في إرغامها لمعاصريه وللمربين الآخرين منذ العصر الذي كان يعيش فيه إلى أيامنا هذه – إلى النظرة إلى الطفولة نظرة اعتبار فقد كانت مهملة حتى من هؤلاء الذين مارسوا، مرات جديدة، مهمة إصلاح التربية، وحتى فيتوريبا دي فلترا نفسها، صاحبة مدرسة اللهو. فقد كان الأمر لا يتعدى إخراج رجل من الطفل، أو إعداد الطفل ليصير رجلا، وألا نرى فيه إلا رجل المستقبل. فإذا ما خففنا السلطة التي تمارس عليه، أو أبعدناه قليلا عن التعلم عن طريق الكتاب أو أعطيناه حياة سعيدة، فهذا لكي نضمن تحقيق أهدافنا، ولكي نحسن إعداده. وظل هذا الإعداد المهمة الرئيسية للمربي. أما الطفولة، فظلت مرحلة طارئة دنيا، وطريقا نحو الرجولة يسير فيه الطفل وقد تركزت نظراته ونظرات مربيه على المرحلة التالية التي يجب الوصول إليها مع التخلص قليلا قليلا، ولكن بأسرع ما يمكن، من كل الصفات المميزة للطفل.

ولكن روسو يصرخ في الجميع قائلا: " أنتم جميعا مخطئون، عليكم بتفهم حقيقة الطفل، فمن المؤكد أنكم لا تعرفونه. أنظروا إلى ما هو عليه، فأنتم لا تعيرونه إلتفاتا، ولا ترونه ولا تحبونه، فالطفولة تثير إشمئزازكم لأنكم تريدون أن يكون الطفل رجلا منذ مولده. " وربما لم يحب روسو الأطفال كثيرا، ولكنه أحب الطفولة بعمق وولع، للصورة التي تعطيها له عن الطبيعة، وفيها كان يضم ألمه، وحقده، وكرهه، وحبه، وطموحه وفشله.

فالطفل يمثل الطبيعة في جوهرها، فهو الكائن الذي " خرج توا من يد الطبيعة ".

ونقول مرة أخرى أن هذه هي الثورة التربوية التي تضفي على أراء روسو جدة لا جدال فيها: فقد اكتشف وأكد أن الطفولة مرحلة ضرورية، لها قيمتها في حد ذاتها، ولها أهدافها الخاصة بها، وهي مهيأة لكي تتبعها – بعد فترة طويلة – مرحلة النضوج، ولكن لها فائدة أخرى غير الإعداد للمرحلة التالية، فهي تعد لها فقط لأنها سابقة لها. وهذا التأكيد عما سبق أن جزم به من أن الطفولة تمهد أفضل لسن النضوج، " فالطفولة لها وسائل خاصة بها للرؤية والتفكير والشعور، ومن غير المعقول أن نحاول استبدالها بواسائلنا الخاصة ".

والطفل إذا هو الوجود الطبيعي في ذاته، على شريطة أن نبقيه على حالته، أو بمعنى أدق، أن يبقى هو بها، فأقل تهور قد يخرجه منها قبل الأوان، وأقل نزق قد يعرض ما تقوم به الطبيعة للخطر. لذلك يجب " أن تعمل الطبيعة أطول وقت ممكن، قبل أن نتدخل في العمل بدلا منها حتى لا نفسد ما تقوم به " – يجب إذا أن يخضع الطفل لما يسمى " بالتربية الطبيعية ".

وهذا يعني أولا أن يعيش الطفل في الريف، في أحضان الطبيعة التي لها إلى حد ما، نفس جوهره، والتي ستكون له بمثابة المربي الأول، فهي تغذي حياته ونموه، وتثير اهتماماته ونشاطه، وتحدد سلوكه بما تمنحه من مقاومة وبما تضعه في طريقه من عقبات، وبما تقدمه من نتائج لأعماله والطبيعة تدعوه إليها وتحبه بلا شك. وهي ترشده، ولكنها تعتبر أحيانا مرشدا قاسيا له، فهي تعد له في أغلب الأحيان " جزاءا طبيعيا "، حتى

دون أن يتدخل المربي. وهي لا تعد الطفل، لأنها تحترم طفولته، ولكنها تكونه، فالطفل ينمو في قلب الطبيعة التي تغذيه، وتجعله يحيا حياة حقيقية، أشبه بالبذرة التي تأخذ من التربة ما تحتاج إليه من غذاء كي تنمو دون أن يدفعها أو يستحثها إلى ذلك بستاني غير حكيم، وهي تبقى طويلا على حالتها الأولى، وبهذا الشرط تستطيع أن تصبح ما يجب أن تكون عليه.

وفي قلب الطبيعة، يجب أن يحيا الطفل حياة طبيعية، وأن يحيا حياة البدن، فيستعمل جسمه ويقويه حتى يصير عونا صادقا له في نشاطه الفكري. ولا نجبره على ممارسة " التمرينات الرياضية " المنظمة الصناعية، ولكننا نهيئ له " حياة بدنية " مليئة بالنشاط ما أمكن، وذلك بأن نمد هذه الحياة بالإثارة التي تعمل على استمرارها (كما كان يتبارى خدم السيد فولمار في الجري يوم الأحد) وإلى هذه الحياة البدنية، نضيف النشاط الجسمي في صورة فلاحة البساتين والأعمال اليدوية. وفلاحة البساتين ما هي إلا تعاون مع الطبيعة يرد بها الطفل إلى الطبيعة ما تقدمه له من عناية كل يوم. أما العمل اليدوي، فهو استعمال للحواس والعضلات، وهو اكتساب مرونة ومهارة، ويعني أن يحيا الطفل حياة الفلاحين الذين يعملون دائما بأيديهم، لا فقط لفلاحة الأرض، ولكن أيضا للعناية ولإصلاح الأدوات التي يستخدمونها بمهارة.

ومثلما يكون الفلاحون تماما، يجب أن يظل الطفل جاهلا فلا يكون أكثر جهلا منهم أو مختلفا عنهم، بمعنى أن يترك دون معرفة

بالعلوم التي لا يثق بها روسو، وذلك حتى يصل إلى سن العقل. ولكن هذا لا يعني ألا ترهف حواس الطفل، أو ألا ينمي ذهنه، ولكنه يستعين في ذلك بطرق طبيعية، هي طرقه أيضا. وبمعاونة " موهبة الإبداع التي تهبها له الطبيعة "، ينمي الطفل ذهنه بمساعدة الحدس و " التجربة ". فيرى، ويلاحظ، ويجرب، " وهو لا يتعلم العلم، ولكنه يخترعه "، فكل ما يتعلمه هو مجموعة مخترعاته، وقيمة هذه الإكتشافات من الناحية التشكيلية تكمن في حقيقة أنها ملك له، وأنها استحوذت على انتباهه الكامل، وأنه استطاع دون حرج أن يعطيها، دون تدخل من أحد، كل قوته وكل وقته.

وخلال هذه الأبحاث، وهذه التجارب، وهذا الاستطلاع المثمر للوسط الذي يعيش فيه الطفل، ستكون له كل الحرية التي تعطيها له قوانين الطبيعة، واحترام حرية الآخرين وحقهم في الملكية. فلا برامج ولا تمرينات مفروضة، ولا دروس غير التي يعطيها له مربوه، بطريقة عرضية، عندما يمر بتجربة حقيقية. وهكذا لا يتلقى " تربية فكرية "، ولكنه يمارس " حياة فكرية ".

وفي قلب الطبيعة أيضا، يحيا الطفل حياة طبيعية، يرشده فيها العاطفة لأنه لم يصل بعد إلى سن العقل. وحياته بذلك، كلها براءة، كما أنه يعبر عن نفسه بصراحة خالية من كل نفاق. وسيكون فاضلا طالما أنه لم يخرج من الحالة الطبيعية، وطالما أنه لم يفسد بين أيدي الناس !.. وهكذا لا يتلقى الطفل " تربية أخلاقية " ولكنه يحيا " بالأخلاق ".

ولذلك يجب أن نقيه من كل اتصال " بالمجتمع "، وهذا لا يعني إبعاده عن كل " علاقة اجتماعية "، فأميل لا يحيا وحيدا، بل له علاقات ومحادثات مع المربي والبستاني والفلاحين، وله زملاء صغار. أما ما يجب أن نحميه فيه – وهذا هو الواجب الحقيقي للمربي، وهو شخص حقيقي إلا أنه غالبا ما تكون له صفة رمزية، إذ هو " حارس الحدود " ورئيس الحجر الصحي، كما يقول فاجيه **Faguer** – فهو المجتمع، المجتمع الذي يفسد الرجال، مجتمع المدينة الذي يقوم على الملكية وعدم المساواه، مجتمع الرزائل التي يخفيها بالنفاق، مجتمع المدنية، مجتمع الآداب والفنون.

وفي قلب الطبيعة، بعيدا عن المجتمع. يجب أن نبقي الطفل، ماديا وفكريا، أطول مدة ممكنة. ولا يهم أن يبقى الطفل إلى سن العاشرة أو الثانية عشرة دون أن يعرف القراءة، فسيكون لديه مستقبلا ما يكفي من الوقت لممارسة هذا النشاط المزيف، وهو قراءة الكتب، فأكثرها ضار خبيث. وهكذا، وبعد أن يطول تمرينه، وبعد أن يكسب الخبرة – " فلا تضحي سنوات الطفل الأولى من أجل سنوات أخرى تليها " – يصل بهدوء، وفي تؤده وثقة إلى " الطفولة الناضجة ".

الفصل الثالث

تولستوي

-١-

إن موقفا بهذه الجرأة والجدة، مثل موقف روسو، لا يمكن أن يقبل في بلد كفرنسا حيث يلتقي في الحال بمعارضة الكنيسة (لأسباب معروفة، وليس لنا أن نعيدها هنا)، ومعارضة الفلاسفة الذين كانت تسيطر عليهم العقلية الديكارتية. ومن المعروف أيضا أن فرنسا، حتى نهاية القرن، لم تتبع إلا روسو، صاحب النظريات السياسية، وأحيانا الكاتب الأخلاقي. ولكنا نجد، في المؤلفات النظرية في فرنسا نفسها، أثار عقيدة روسو التربوية التي انتهت بالتأثير على جميع رجال التربية الذين تبعوه، سواء قاوموا هذا التأثير أو استسلموا له.

ولكن هذا الأثر يظهر بوضوح أكثر في سويسرا وألمانيا، عند مربين مثل باسيدو **Basedow** وسالزمان **Solzmann**، ودي روشو **de Rochow** وبستالوتزي **Pestalozzi**. وكان هذا الأثر في بادئ الأمر متعلقا بحب الطفولة ثم اتخذ بعد ذلك شكلا حقيقيا إذا كنا نستطيع هذا القول، وهو حب الاطفال وخاصة عند بستالوتزي مثلا – العطف على الفقراء والبؤساء والمحرومين منهم، ثم اتخذ شكلا آخر تصوفيا، على طريقة روسو، وهو حب الأطفال ذاتهم لأنهم أطفال، ولأنهم ليسوا بعد رجالا.

وكان بستالوتزي – وهو داعية روسو، في كل فرصة، يفصح عن رغبته في قيام الأمهات بهذا الواجب، فقد كان يرى في تربية الأم أولى وأهم أنواع التربية (وذلك في مؤلفه: كتاب الأمهات).

ويصاحب هذه العاطفة حب الطبيعة وإيمان بأثرها الفعال – وهذا ما يأتي مباشرة عن روسو. لذلك أعطى باسيدو أهمية كبرى للعمل اليدوي وفلاحة البساتين، وكان بستالوتزي مزارعا قبل أن يكون مربيا، وقد حاول في نيهوف Neuhofالربط الشديد بين النشاط الزراعي والتربية وكان أطفال فروبل Froebel الصغار يعنون بالحدائق، وكان سالزمان يزيد إبعاد التلاميذ عن المدن، وإبقائهم في أحضان الطبيعة: "هذا النبع النقي الصافي، الذي لا ينضب من الحقيقة والحكمة والسرور"، وكان سالزمان يريد من الأطفال، في الريف، أن يستعملوا خاصة حدسهم (" فهو الأساس المطلق لكل معرفة "، كما يقول بستالوتزي) تساعدهم في ذلك الملاحظة المباشرة للأشياء، والعمل اليدوي، وفلاحة البساتين، وأن يعملوا في حرية تامة دون كتب أو تعليم حقيقي. ومع تربية سالزمان – وهو مريد روسو " المتطرف " الذي لم تكن مدرسته تعد مدرسة – تظهر عناصر جديدة تشكل مشكلة تجاهلها روسو أو أخفاها عن عمد، فإن روسو – صاحب النظريات التربوية الكبيرة – كما نعرف، لم يكن في الواقع مربيا (أو كان كذلك إلى حد بسيط جدا)، لذلك استطاع في أمان أن يبني حصنه التربوي دون إزعاج مادي أو عقبات فكرية قد تسببها الصعوبات أو الاعتبارات العملية التي تحدد بلا شك وتوجد إلى حد كبير التفكير التربوي عند المربي المحترف. أما المربي عند روسو، فبالإضافة

إلى دوره العام في حماية الطفولة من احتمال وصول المجتمع إليها. لم يكن إلا آلة تتدخل إذا لزم الأمر، وبطريقة عرضية في حياة الطفل لكي تغير مجراها قليلا. ولكني أحب أن أذكر أنه لم يكن مجرد " عامل مسرح " كما كان يطلق عليه البعض في مبالغة منهم (على أن هذا في النهاية لم يحتل المكان الأول من اهتمامات روسو التربوية)، ولقد بالغ روسو دون شك في صفات المربي، ولو أنه لم يصر عليها، ولم يكن يرى فيه في الواقع، وطبقا لعقيدته، غير مساعد ومعاون حكيم وماهر أحيانا، يحب الحياة الطبيعية التي يجب أن يترك الطفل ليحياها. أما عمله، فقد حددته الحياة الطبيعية نفسها. وإذا كان المربي غير ماهر في عمله، يكفيه أن يحترم الطبيعة، فلا يسبب طيشه خسائر فادحة للطفل. ونعيد القول مرة أخرى، ولو أن ما سنقوله ليس بذي بال، أن أميل لم يكن طفلا حقيقيا. أما تلاميذ روسو وتابعوه فكانوا جميعا من المربين، ويوجد أمامهم وحولهم، أطفال حقيقيون، كثيرو العدد عادة يوجدون في مبان تسمى مدارس، وفيها يضطر المعلم إلى الشعور بالمسئولية نحو هؤلاء الأطفال، وقد قبل بلا شك هذه المسئولية، كما فعل مربي أميل، ولكنه لا يستطيع الشعور باطمئنان كلما فكر أن الطبيعة قد تصلح أخطاءه كما أن تكوين المدرسة نفسه يمنع الأطفال من إتباع حياة طبيعية كاملة مثل إميل، وكذلك عددهم لا يسمح للمربي بنفس العمل التربوي الذي كان يقوم به مربي إميل. ومن هنا حدث أن تلاميذ روسو إهتموا أكثر منه بصفات المربي الشخصية، بل ويؤكد سالزمان أن المربي الناجح (أي سالزمان نفسه) " يقوم " وحده بالتربية الصحيحة. ومن هنا نجد خلطا

بين دور المربي في هذين النمطين من التربية، ويرجع هذا الخلط إلى أن خلفاء روسو كانوا هم أنفسهم مربين (ومربين موفقين)، وأنهم كانوا يبالغون في أهمية عملهم، دون أن يضعوا هذا في اعتبارهم بدرجة كافية.

وهناك أيضا مشكلة تربوية أخرى نبعت مباشرة من روسو، وأوجد حلها صعوبات أمكن لروسو التغلب عليها بسهولة. وهذه هي مشكلة " الحرية " – وهي ليست مشكلة بالنسبة لإميل، فهو حر بطبيعته طالما أن روسو قد افترض كذلك. وهو يحيا ويعمل في حرية (عدا بعض التدخل العرضي من مربيه) وسط بيئة ريفية تفرض عليه عاطفيا نفس القوانين التي يعمل بها من يعيشون إلى جواره. أما حياة المدرسة، بأبوابها التي تفتح وتغلق، وعدد الأطفال الذي يتطلب أثاثا موحدا، ونوعا معينا من النظام والقوانين واللوائح. كل ذلك يحدد بلا شك من الحرية – أو بمعنى أدق – يوجد مشكلة الحرية. فهذه الحرية الطبيعية هي الحرية الفردية في الحركة التي لا يسمح بها المكان، والحرية الفردية في العمل التي لم تكن تبدو ممكنة خلال وقت طويل. وهكذا، فبعد أن انتزعت هذه الحرية من الأطفال، كان من الواجب أن نعيدها إليهم. ولذلك يجب أن نعطي معنى لكلمة " الحرية " هذه، فقد حرم المربي والطفل من حريتهما، ولا يشعر الإنسان بقيمة الحرية إلا إذا حرم منها، وهذه هي إحدى مشكلات التربية الحديثة، ذات الأهمية القصوى، وكم تصادم من أجلها مناصرو ومناهضو التربية الحديثة، منذ خمسين عاما، ولذلك سنعود إليها مرة أخرى – وهكذا تولد من عقيدة روسو بطريقة غير مباشرة مشكلتان: أولاهما الصفات الضرورية للمربي، وبالتالي صفات إعداده وتكوينه،

وثانيهما حرية الطفل داخل التنظيم المدرسي.

-٢-

ويجب علينا الآن أن ندرس تربية واحد من أكثر تلاميذ روسو تحمسا له والذي استطاع أن يديم آراءه ويحققها: ذلك هو تولستوي Tolstoi الذي يشترك في العديد من النقاط مع روسو، " فكلاهما يمثل حضارة تتناهى في الرفاهية، وكلاهما داعية صعب المراس للعودة إلى الطبيعة " (رولان **R.Rolland**)**. فقد كتب تولستوي " في كل العصور، وعند كل الشعوب، يعتبر الطفل رمزا للبراءة، والصفاء، والخير، والحقيقة والجمال. فالإنسان يولد كاملا، وهذه كلمة روسو العظيمة، وسيظل هذا القول حقيقيا راسخا كالصخر، فالإنسان، عندما يجئ إلى العالم، يمثل التوافق والانسجام بين الحقيقة والجمال والخير ".**

ومن المعروف أن تولستوي إفتتح، عام ١٨٥٨، في ضيعته في إياسنايا بوليانا Iasnaia Poliana مدرسة صغيرة كان من المفروض أن تصبح، في جوهرها، مدرسة نموذجية، كما أنه كان ينشر خلال عام ١٨٦٢، وتحت هذه التسمية، مجلة شهرية كان يعرض فيها آراءه التربوية. وكانت هذه الآراء، في الواقع، مستوحاه من روسو، ولكن الكاتب السلافي أضفى عليها حرارة وإصرارا وحبا للمطلق، وتصوفا يفوق تصوف روسو نفسه في تطرفه.

وحيث أن الطفل إنسان كامل، ينمو ويتكون، وما من أحد له الحق

في فرض تربية ما عليه "، فالتربية كتكوين للإنسان طبقا لنمط معين، تكون غير مثمرة، وغير مشروعة، ومستميلة... وحق التربية لا وجود له، ولا أعرف له وجودا بين هذا الجيل الناشي الذي يعلن دائما، وفي كل مكان، الثورة على هذه التربية المفروضة التي لا يعترف بها ولن يعترف بها " وهذا الجيل على حق، فإن هذه التربية لا تمنح من يتلقاها غير الرذائل. التي هي ثمار حياة المجتمع والمدنية وتقدم الآداب والفنون المزعوم. والملاحظة تؤكد " أن الرجال الذين لم يتلقوا أي نوع من التربية، أي أنهم لم يتأثروا إلا بتربيتهم الحرة، وهم أفراد الشعب – يكونون أكثر بسطة وقوة وقدرة وإستقلالا وعدالة ورأفه، ويكونون خاصة أكثر نفعا من أولئك الذين تربوا بطريقة أخرى. " أما أفراد الشعب الذين يحيون حياة طبيعية، بالقرب من الطبيعة، وأما الفلاحون الذين هم أقرب إلى الكمال، مثل الأطفال، " فقد فسدوا في المدرسة بما يتلقونه من معلومات لا تطبق في الحياة، " وهي المدرسة التي يزعم فيها أن العادات الخلقية هي مجرد " بطالة وكسل ". لقد فسد هؤلاء بالحضارة التي لم تعد تسمح لهم " بالعودة إلى البساطة والتواضع الأولين ".

ولكي نبقى على هذه البساطة وهذا التواضع، يجب إذا أن نتيح للطفل سبيل الحفاظ عليهما أطول وقت ممكن وأن نتيح له حياة طبيعية أطول وقت ممكن وأن يظل طفلا أطول وقت ممكن، وأن نحميه من المجتمع والمدنية أطول وقت ممكن. وخلال هذه الفترة التي نطيلها بشئ من الحكمة، يجب أن يبقى الطفل حرا، يكون نفسه بنفسه. " فكل فرد له الحق في أن ينمو بحرية ". وعلى المربي أن " يترك للتلميذ كامل

الحرية في اختيار الدراسة التي تتفق وميوله وأن يقبلها طالما كانت ضرورية له، وطالما احتفظ برغبته فيها، وله أيضا الحرية في تركها عندما لم تعد تثير اهتمامة، أو لم يعد يرغب فيها ". ولم يذهب مربو هامبورج إلى أبعد من ذلك.

وبفضل هذه الحرية يتكون الطفل، وليس للمدرسة أن تتدخل في الثقافة التي تقوم خارجها، فليس لديها وقت تضيعه في ذلك لأن الطفل لن يكتسب معلومات عديمة الجدوى مثل الجغرافيا أو التاريخ مثلا، ولكنه سينمي ميله الطبيعي، سينميه بكل وسائل العمل الفردي، وخاصة بالتعبير الأولي الحر، الذي كان يرتاب فيه روسو في أساسه، والذي يعد تولستوي أبا حقيقيا له، وإذا ما ترك الأطفال لأنفسهم تمكنوا من تذوق الشعر الحقيقي والموسيقى الحقيقية وهما فقط الشعر والموسيقى الشعبيان، ولتمكنوا أيضا من كتابة مؤلفات لا يوجد لها مثيل في كل الأدب الروسي، ولافيما كتبه تولستوي نفسه. وهكذا يجب أن نقول في نهاية الأمر، " أنه لا يمكن تعليم طفل، فإن ذلك لا معنى له، لأن الطفل أقرب مني ومن كل شخص بالغ، إلى المثل الأعلى لتناسق الحق والجمال والخير الذي أريد أن أرفعه إليه لمجرد غرور مني، فإن إحساسه بهذا المثل الأعلى أقوى من إحساسي أنا به، ولا يلزمه مني غير مواد أولية لكي يكمل نفسه في توافق وانسجام وما أن أمنحه الحرية الكاملة، وأكف عن تعليمه، فإنه سيكتب ديوانا شعريا لا مثيل له في الأدب الروسي، ولهذا أعتقد أنه لا يمكن تعليم الكتابة أو التأليف، وخاصة تأليف الكتب الشعرية للأطفال عامة، وأطفال الريف خاصة ". وسنجد

التعبير الأدبي الحر في تاريخ التربية الحديثة، وسنجد أيضا هذا الرأي الهام عن دور المربي الذي يخلق وسطا صالحا لنمو الأطفال، ويمده بما يحتاج إليه في عمله الفردي.

وتولستوي هو أقوى حلقات السلسلة التي تربطنا بروسو، كما أن مهمته تكتسب قيمة أكبر لرغبته في تطبيق عقيدته، وأن عقيدته تعتمد، على الأقل في ظاهرها، على التطبيق والتجربة (لأنها في الواقع تلازمهما كثيرا)، فهو لم يرغب في كتابة قصيدة في التربية كما فعل روسو، بل أسس بنفسه مدرسة وأدارها. ومهما اختلفت مدرسته عن المدرسة العادية، فإنها كانت مدرسة في ظاهرها أي منزلا يجتمع فيه الأطفال، ويجدون فيه معلمين على استعداد لتعليمهم كل ما يرغبون فيه. وهكذا أضاف إلى عقيدة روسو أساسا للتربية العملية يمتزج فيه الأفكار والأساليب (كما في تعليم الرسم مثلا)، ولا يتفق كثيرا وهذه العقيدة. ولكن بقيت هذه العقيدة مع استنكارها لهذا التقدم المزعوم الذي كان نتيجة الآداب والفنون، بل والمدنية كلها، فهو تقدم كان تولستوي يناصبة العداء، مثل روسو، وبقيت أيضا بتمجيدها للطبيعة التي تمثلها حياة الفلاحين في الريف، وكذلك حب الطفولة واحترامها، فهي طبيعة، كاملة، للبشرية كلها.

-٣-

وبفضل تولستوي، رسخت أقدام ما أسميته بعقيدة التربية الحديثة، وأول مبادئها إحترام الطفولة التي تعتبر ذات قيمة في حد ذاتها، والتي

يمكن الإستمرار فيها حتى تنضج تماما، وبعدها يمر الطفل إلى مرحلة أخرى من حياته، يكون لها، مثل سابقتها، بداية ونهاية. ولكن هذا النمو لا يقوم إلا في أحضان الطبيعة، لأنها الوسط الوحيد الذي يلائم الطفل. وأخيرا، يجب أن يكون هذا النمو حرا، والإفلن تقوم له قائمة، أولا لأن الحياة الطبيعية هي الأخرى حرة، وثانيا لأن عقلية الطفل تختلف عن عقلية الشخص البالغ، ولذلك لا يمكن لهذا الأخير أن يمارس عليها تأثيرا فعالا. ولذلك يجب أن نحفظ الطفل، بقدر الإمكان، ولأطول مدة ممكنة، من الإتصال بمجتمع الكبار، وأن نقيه شر رذائلهم.

ومنذ نصف قرن نجد حب الطفولة واحترامها منتشرا في تاريخ التربية الحديثة كلها، فنراهما يظهران في ذروتهما عند مربين مثل ديكرولي **Decroly**ومدام منتسوري **Mme Montessori**.

وتظهر قيمة الحياة في الريف بملحقاتها من تمرينات رياضية (أقل تنظيما بقدر الإمكان)، وأعمال يدوية وفلاحة بساتين، منذ عام ١٨٥٩ إلى عام ١٨٩٦، في حركة المدارس الإنجليزية والألمانية الجديدة (مع سيسيل ريدي **Reddie**. وبرادلي **Bradley**، وليتز **Lietz**)، وهي الحركة التي عرض ديملان **Demolins** جزءا من مبادئها في كتابيه الشهيرين: " علام يعتمد الأنجلو سكسونيون في تفوقهم؟ " (١٨٩٧) مع ما يحويه هذا الكتاب من إيمان ساذج بالرياضة والأعمال اليدوية، و " التربية الحديثة " (١٨٩٨) وفيه يظهر بالتأكيد هذا التعبير لأول مرة. ويعطي فريير تعريفا للمدرسة الحديثة، يعمل به كما لو كان قانونا.

فالمدرسة الحديثة – كما يقول – " هي مدرسة داخلية، عائلية، تقوم في الريف، وتكون فيها تجربة الطفل أساسا لتربيته الفكرية، وذلك بالإستعمال المناسب للأعمال اليدوية وأساسا أيضا للتربية الخلقية عن طريق ممارسة التلاميذ لنظام من النشاط التلقائي المتغير. " وسنجد في هذا التعريف ضرورة الحياة الطبيعية للطفل، بعيدا عن المدن، وسط الحقول والغابات في هواء نقي وصحي، وسنجد أيضا أهمية العمل اليدوي الذي يستخدم لقيمته الذاتية ولمساندته للتربية الفكرية. وسنرى أيضا ظهور مبدأ التلقائية الأخلاقية الذي يهتم به فريير كثيرا، والذي لاحت لنا بشائره في كثير من عبارات روسو.

ولكن يستبدل المربي هنا، وهو الحارس الرمزي للطفولة من المجتمع، بالمدرسة الداخلية، فهي الحاجز الواقي الذي يعزل الطفل ويحفظه من الاتصالات الخارجية. وقد قامت مشكلات المدرسة الداخلية عدة مرات في تاريخ التربية الحديثة، وما زال يتعرض لها علماء التربية والمربون، وهذا مثال آخر لنظام يمكن للمحافظين والمجددين إستعماله لأغراض متعارضة تماما.

ونعود مرة أخرى إلى مشكلة الحرية، فقد رأينا أنها تظهر بشكل جديد، فالطفل لم يعد يحيا وحيدا، ولكنه يحيا مع زملائه، وهذا هو الجديد في المشكلة، ولكنه ليس تجديدا جوهريا. فقد حلت مشكلة الحرية هذه مع روسو، بإحساس إميل بالطريقة التي يتكيف بها نشاطه طبقا للوسط الذي يعيش فيه، وهكذا فعليه " أن يتبع، لا أن يخضع ".

والمدرسة تنمي هذا الوسط الذي لا يشمل فقط الطبيعة بحدودها ومتطلباتها والإتصال العرضي بالأشخاص الآخرين، ولكنه يتكون من حياة مستمرة للطفل وسط أقرانه، ويتبع الطفل هذه الجماعة، ولذلك عليه أن يتعلم التآلف معها، والإعتراف بمطالبها، واحترامها، والحياة فيها كفرد حر وسط أفراد أحرار أيضا. ومن الواضح أن هذا التآلف لا يتحقق إلا بالتجربة، لا بأي تدخل من المربي الذي قد يرغم الطفل على الطاعة، ولكنه لن يؤدي به إلى الإحساس بالتبعية. وعلى الطفل أن يشعر بنفسه بهذه التبعية عن طريق التجربة المتكررة، فضلا عن ذلك، فهو يقوم بهذه التجارب، ويشعر بهذه التبعية دون أن ينظر أو يلتفت إلى تدخل المربي، فمن المعروف أن تتكون داخل جماعات الأطفال مبادئ أخلاقية تظل، لمدة طويلة، المبادئ الوحيدة التي يعرفها الأطفال ويمارسونها.

وقيام الخبرة الأخلاقية الحرة التي تؤدي بالطفل إلى التلقائية والشعور بالمسئولية كانت له أساليب مختلفة تتراوح بين التطرف في الأخذ بآراء روسو، وبين المحاولات المتنوعة للتنظيم، وفيها يظهر نفوذ المربي ولو أنه يتظاهر بالبعد عنها. أما التجارب المتطرفة، وهي التي تدفع بفكرة تولستوي عن الحرية إلى ذروتها، فقد أقيمت في مدارس هامبورج وفي بعض المدارس الأخرى التي أخذت بفكرة " المعلم الزميل " فأحيانا كانت تعتبر المدرسة مجتمعا من الأقران يتكون (دون تمييز للسن) من جميع أطفال المدرسة، ويضم إليه المعلم على ألا يمنح أية إمتيازات له. وأحيانا كان يختفي المربي تماما، وعلى جماعة الأطفال وحدهم، يلقي عبء تنظيم حياتهم العملية والأخلاقية. ولكن فشل هذه

التجارب المختلفة يعفينا من التعقيب الطويل عليها، فقد دل هذا الفشل – وهذا ما لا ينكره أحد من أنصار التربية الحديثة – أن وجود الشخص البالغ ضروري، ومرغوب فيه من الأطفال أنفسهم، ويكون إحدى حاجاتهم العاطفية. وقد دل أيضا أنه عندما يطلب إلى المربي النزول لمستوى الأطفال، يقع نفس الخطأ الذي يرتكبه إذا ما طلب إليه، بطريقة عكسية، أن يرفع الأطفال إلى مستواه، وكما يظل معظم الأطفال أطفالا لا يمكنهم الوصول بالمستوى المطلوب، يظل معظم المربين كبارا، فهم يقومون بأدوار لا يمكن فرضها على الأطفال. بل ويحسون هم أيضا بزيفها، أو يستردون السلطة التي تنازلوا عنها، كرد فعل مفاجئ ولا إرادي. ولم يقع روسو في نفس الخطأ لأنه ترك للمربي سلطانه الأخلاقي. ويمكننا أن نؤكد أيضا أن تولستوي نفسه كان سيرجع عن تجربته، لو أنه استمر فيها طويلا.

أما الطرف الآخر، فقد احتفظ للمربي بدوره الرئيسي وبسلطانه، على أن يختصر نشاطه، فيترك له التعليم، ويعهد إلى جماعة الأطفال بأمر تكوينها وتنظيمها. ومن هنا نشأت تجارب محاكم الأطفال، والأنماط المختلفة للحكم الذاتي، وحتى جمهوريات الأطفال التي كانت تضم تنظيمات إدارية وقضائية وتجارية ومصرفية إلخ... وفيها جمعيات عمومية، وانتخابات لجان، ومسئولية المنتخبين. ولم يكتب بعد تاريخ هذه التجارب المتنوعة بالتفصيل، ولكنه يبدو أنه كان يفرض على الأطفال مهمات تفوق قدراتهم، وأنها لم تنجح في الحقيقة إلا بفضل قيمة ومهارة الذي كان ينظمها ويديرها.

ويبدو أنه قد ارتكب خطآن لا يسمحان بضم جمهوريات الأطفال إلى إطار التربية الحديثة. فإن تكليف الأطفال بأمر النظام الخلفي الذي يعفي منه المعلم، يعني الفصل بين التربية والتعليم، وبين تكوين الشخصية وتكوين الذهن، ويعني أيضا تجزئة ما يعتبر وحدة متكاملة. ومن جهة أخرى، كان لهؤلاء الذين نظموا هذه المحاكم وهذه الجمهوريات هدف غريب على التربية الحديثة، فقد كان يكمن في قرارة تجاربهم هذه، ودون أن يشكوا عادة في أمرها، ما يوحي بعدم الثقة في الطفل، فهم يريدون في الواقع " إعداد " الطفل لدوره كرجل المستقبل، وتمرينه على نموذج مصغر – ولكنه نموذج روعي فيه مطابقته للنشاط الحقيقي – للوظائف التي سيشغلها فيما بعد عندما يصير رجلا. ولما كان الأطفال يقومون بهذه الوظائف كما لو كانوا يلهون، ويهملونها لدرجة تستوجب تدخل الكبار، ضاعت الفائدة المتوقعة، فقد كان الأمر يتعلق بالصورة الأولى. الساذجة دائما، لما يجب أن تكون عليه " التربية للمواطنة ". التي يعطيها الأمريكيون أهمية كبرى (لأسباب سياسية وإجتماعية بقدر ما هي تربوية) والتي تكون واجبة إذا ما اقتصرت على المراهقين، أما إذا ما تضمنت الأطفال، فإنها تبعد كثيرا عن عقيدة روسو التربوية.

وعلى العكس من ذلك، قدم لنا روسو وتولستوي صفتين هامتين للتربية الفكرية للطفل، ونراهما تسودان كل التربية الحديثة لدرجة أنهما تكونان الملامح الرئيسية لها، في شكلها المدرسي، وقد زادت أهميتها بفضل التيارين الفلسفي والعلمي.

وأولى هاتين الصفتين، تأكيد أن العنصر الرئيسي للتربية الفكرية للطفل يتكون من نشاطه الشخصي. فلا يجب أن يتعلم العلم، ولكن يكتشفه، ولذلك يجب أن ندعه " يلمس كل شئ، ويحرك كل شئ "، وأن يلجأ دائما إلى التجربة التي " تسبق الدروس "، وأن نتركه يفكر بدلا من أن نفكر له. " ولما كان دائما في حركة فإنه يضطر إلى ملاحظة الكثير من الأشياء، ومعرفة الكثير من الأمور، والتحصيل المبكر لخبرات واسعة، كما أنه يأخذ دروسه من الطبيعة، لا من الإنسان، ويتعلم طالما أنه لا يجد في ذلك تعليما مقصودا. " وهذا ما يكاد يطابق عبارة جون ديوي الشهيرة: التعلم بالعمل. والتعلم ليس تقليدا مقيدا لحرية الطفل، وليس تكرارا، ولا ممارسة للتقليد (فهذه كلها كلمات تعبر عن معنى واحد)، ولكن التعلم نشاط لا يثيره أو يقوم به المعلم، لأن هذا النشاط يمارس وينمو بطريقة طبيعية كلما وجد الطفل أن الأشياء التي يمارسها تثير إنتباهه، ونافعة له. فالطفل " يحكم، ويتنبأ، ويفكر في كل ما يتعلق به مباشرة ". فهو يتصرف، وينقب، ويحقق، ويكتشف، ويبدع. وهذه هي التربية الحقيقية التي لا تحتاج لدروس منظمة أو كتب ويكفي أن نضع الطفل في وسط غني مشبع من الوجهة الفكرية، حتى يتحرك فيه الطفل تلقائيا، ويبذل جهدا يسمح له بمعرفته دون تدخل من المربي ". فهو يلاحظ، ويجرب، ويحصل في نفس الوقت على معلومات علمية، بل ويكون لنفسه تفكيرا علميا، وهذا ما يعتبر أكثر قيمة. فيتعلم التعرف على العالم الذي يحيط مباشرة به، ولا يتبع في ذلك منهجا وضعه له المعلم الذي يقرر أي الأشياء، وأي الظواهر يجب على الطفل

ملاحظتها، ولكنه يتبع فقط إهتمامه، فالإهتمام والملاحظة العلمية، ودراسة الوسط، كل ذلك يوجد في تربية روسو.

أما الصفة الأخرى التي توجد بذورها فقط عند روسو، ولكنها يأتي خاصة من تولستوي، وتتزايد أهميتها أكثر فأكثر مع سيزيك **Cizek** (في الرسم)، ومدام كولمان **Mmes. Golman**، والآنسة جيمس **Mlle M. James** (في الموسيقى) وآخرين. وتختص هذه الصفة بالحرية التي تمنح لنشاط الطفل في مجال الفن، كما يحدث في مجالات الأخلاق والفكر. وقد رأينا مدى الأهمية التي كان يعطيها تولستوي لمؤلفات تلاميذه الصغار الأدبية، فقد كان ينشر ما كان يراه أحسنها – كما هو معروف. ولكن كان علينا إنتظار السنوات الأولى من القرن الحالي لنرى مثله يحتذى. ففي أثناء الحرب العالمية الأولى، ظهرت مجلة صغيرة بعنوان " من الأطفال للأطفال "، محررة باللغة الروسية، وتحتوي فقط على قصص ألفها وحررها وصورها الأطفال. ولكن هذه المجلة اختفت بعد وقت قصير – إذا لم تخني ذاكرتي، ولا يعثر على أعدادها الآن، ولكنها أعطت مثلا قيما يحتذى، فقد استفدت منها، بعد عدة سنوات، في إنشاء جريدة شهرية هي " العصفور الأزرق ". كانت تحرر هي الأخرى وتصور بواسطة الأطفال. وقد استمرت في الظهور خلال ثمانية أعوام، من عام ١٩٢٢ إلى عام ١٩٢٩. ونهج آخرون نفس المنهج، فظهرت مجلات دورية من نفس النوع، في بلاد مختلفة مثل كتالوينا، وإيطاليا، والمكسيك. بل وجمعت أيضا قصائد كتبها الأطفال ونشرت (وقد ظهر أول كتاب من هذا النوع في انجلترا. على ما أعتقد). ونشرت كتب

أخرى كتبها وصورها الأطفال (مثل " ملك الحيوانات " و " سيرك بروكاردي ") أو صوروها فقط (مثل " بولشنار Pulcinar " و " مالفيسلي Malficeli " و " البنت النظيفة والخنزير الصغير ") في مجهود فردي أو جماعي. ولم تكف هذه الفكرة عن الإنتشار، فنشرت في كل مكان " قصائد الأطفال " وصحف مدرسية بالتعاون مع " مطبعة المدرسة " التي أوجدها فرينيه Freinet . وكان كل من يعمل في هذا المجال ينفذ ما أكده تولستوي بأنه من العبث محاولة تعليم الأطفال كيف يكتبون مؤلفات أدبية لأن هذا مستحيل من الوجهة التربوية ولأن التعبير الحر عند الأطفال يفوق كل النتائج التي يمكن أن نحصل عليها من التعليم مهما كان. وهذا يعني دائما تفوق الطبيعة.

وقد امتد الاهتمام بالتعبير الأدبي الحر إلى التعبير الفني، مع قدر أكبر من الحماس. وفيما يختص بالرسم، كان من الطبيعي أن يعارض روسو تعليمه، فقد أراد ألا يكون للطفل " معلم آخر غير الطبيعة، أو نموذج آخر غير الأشياء ". وقلما كان يؤخذ بهذا الرأي، بل لم يؤخذ به على الإطلاق في فرنسا حيث اقتصر تعليمه في أوائل هذا القرن، على تقل أشكال هندسية، ونماذج من الجص أقصى منها اللون تماما، إلى أن كانت الحملة التي قام بها أحد مدرسي الرسم، وقد صار مفتشا عاما فيما بعد، وهو هورتيك Hourticq الذي أدخل في المدارس الفرنسية الرسم من الطبيعة واستعمال الألوان المائية. ومن قبل، ومنذ عام ١٨٩٧، أنشأ المربي التشيكي المعروف فرانز سيزيك – الذي توفى في عام ١٩٤٨ – في فيينا " مدرسة فن الأطفال " وكان يقول عنها في

تواضع: " لم أنشئ هذه المدرسة، بل أنشأها الأطفال أنفسهم "، وأراد بها أن يبين الفائدة التربوية التي تعود من حرية التعبير الفني، ومن التعبير والخلق التلقائيين " فإن ما قمت به هو أن أعمل على تقدم التعبير الإبداعي بالشكل، ومنع التقليد أو النقل... لأن أقل إنتاج يتأتى من تجربة شخصية يفوق كثيرا أحسن النسخ نقلا " وإلى سيزيك يعود الفضل في الإعتراف بالقيمة الفنية للأعمال التي رسمها أو صورها الأطفال تلقائيا، ويعود إليه أيضا الإعتراف بالضرورة التربوية لهذه الحرية ولهذه التلقائية، وأهميتها التربوية في النمو الفني للطفل، ويعود إليه أخيرا الإعتراف بضرورة السماح للطفل بالخلق والتعبير عن نفسه حتى تتحقق له الحرية. ومنذ ذلك الحين، لم يكف علماء النفس والتربية عن الإهتمام برسوم الأطفال، وإذا قلت معلومات الرأي العام عن الإنتاج الأدبي للأطفال، فهذا لأنه ينظر إليه في هذا المجال بعين الشك وعدم التصديق، إلا أنه إزداد ولعا بتعبيرهم بالصورة والنحت، وتضاعف بذلك عدد معارض الأطفال بعد أن أقيم أولها في فرنسا في عام ١٩٢٢ (وكان معرضا دوليا)، وأصبحت تستقبل من الزوار مثلما تستقبل صالونات الفنانين المحترفين. وفي هذا المجال أيضا – كما في مجال التعبير الأدبي – ظهر نفس الإحترام للطفولة، ونفس الرغبة في العودة إلى الطبيعة. وهكذا طبقا لما جاء به روسو، ومع الدعوة للإصلاح التي نادى بها هورتيك، لم يعد الطفل يخضع لتعليم أو لنموذج، ولكنه التقى بالشئ نفسه ثم وجد أن الشئ نفسه يخضع الطفل له، فحول الطفل، بل وشجعه (وهذا ما يسير في نفس طريق العقيدة الطبيعية، وقد أفاد كذلك

الأطباء النفسانيين وعلماء التحليل النفسي) على التعبير بما يحس به في قراراته دون أن يعبأ بالتقليد أو النقل، حتى ظهر الفن التجريدي منذ قرابة خمسة عشر عاما، وفي نفس الوقت تقريبا في بينا وزيوريخ.

وفي عام ١٩٢٤، نشرت مدام كولمان كتابها " الإبداع الموسيقي عند الأطفال ". وفيه تسجل التجارب التي قامت بها لتحرير نشاط الطفل الموسيقي، كما سبق أن تحرر نشاطه الأدبي والتصويري، ولذلك بأن قدمت له الخامات والأدوات اللازمة لكي يصنع بنفسه آلات موسيقية بسيطة) مشتقة من بعض الآلات عند الشعوب البدائية والهمجية)، ودعته أيضا إلى الارتجال، بل وإلى تأليف مقطوعات موسيقية. وسلكت الآنسة جيمس الانجليزية، نفس الطريق، فبعد تجارب أولية أجرتها في إحدى المدارس الريفية (في إيدحورث بولاية جلوسستر شاير) أسست " نقابة الزمارين ". ولها الآن فروع عديدة في فرنسا وفي بلدان أخرى كثيرة. وقد اتبعت نفس المبدأ الذي اعتمدت عليه مدام كولمان فالطفل يقوم بصنع آلة موسيقية مناسبة. ويربط بذلك بين النشاط الموسيقي فيعطي فيه الطفل إحدى سيقان البامبو المجوفة. ذات طول معين. ويعد فيه فتحة يملأ جزءا منها بقطعة من الفلين. ثم يثقب فيها سبعة ثقوب متتالية تمثل السبع نغمات في السلم الموسيقي. ويتدرج هكذا الطفل في صنع آلة، وفي نفس الوقت. يقوم بالتدريب الموسيقي. فما أن يفتح الطفل أول الثقوب حتى يحدث نغمة. ثم نغمتين عندما يفتح الثقب الثاني. وعندئذ يمكن للطفل أن يقوم بارتجال بسيط. يزداد قوة كلما فتح ثقوبا جديدة، وما أن يتم الثقوب السبعة حتى يستطيع

الاستمرار في الإرتجال محدثا النغمات التي تروق له. ويستطيع أيضا العزف بمصاحبة زملائه، وهكذا يشبع حاجته الاجتماعية القوية عند الطفل، ويجد في الموسيقى وسيلة إضافية للحصول على هذا الإشباع. وتقول الآنسة جيمس: " يضع الطفل آلة موسيقية لنفسه، ويعزف عليها، وهي آلة لها قيمتها، ويمكنه أن يقدمها إلى الحياة الموسيقية في بلده، وفي عصره أيضا: وهذا هو الهدف من نقابة الزمارين. " وهكذا تمكن هذه الطريقة الطفل من ممارسة نشاطه الموسيقي الطبيعي، واكتساب الدقة في النغم، والتعاون مع أقرانه، وأيضا ممارسة وتنمية نشاطه اليدوي. وتمكن هذه الطريقة الطفل أيضا من ممارسة نشاط فني آخر، إذ أنه ما أن ينتهي من صنع مزمار حتى يطلب إليه زخرفته على ذوقه. وأخيرا، يؤثر نغم المزمار الهادئ، وهذا ما يطلب تحكما معينا في أنفاسه، تأثيرا مهدئا على كل الأطفال، وخاصة كثيري الحركة أو غير المستقرين من بينهم.

ولا داعي لأن أذكر القارئ أيضا بالمكانة التي يشغلها الغناء في التربية الحديثة وخاصة الغناء الشعبي، نتيجة لآراء روسو. ويجدر بنا أيضا هنا في مجال التحدث عن النشاط الفني، أن نذكر التمثيل، الذي كان – خلال السنوات الأخيرة – مثار الأبحاث كثيرة وأعمال ومحاولات متعددة. فقد لوحظ أن الألعاب الخيالية الأولى عند الأطفال الصغار (مثل لعبة " التاجرة "، ولعبة " المدرسة "، ولعبة " الشرطة واللصوص ") تحوي عنصر التمثيل الذي يمكن تنميته بطريقة طبيعية. ولهذا سمح للأطفال، وفي المدرسة نفسها، بارتجال أو تأليف مقطوعات تمثيلية يمثلونها بأنفسهم أو تمثلها نيابة عنهم " عرائس " يصنعونها بأيديهم.

ويجدر بنا أن نذكر الدور الذي تلعبه فلاحة البساتين والعناية بالحيوانات في التربية الحديثة وهذا أيضا ما دعا إليه روسو، وترتبط هذه الأعمال بالملاحظة العلمية. وبذلك نؤكد أهمية الأعمال اليدوية بمظهرها المزدوج في إشباع حاجة الطفل إلى الصنع وفي معاونتها لأعمال أخرى.

– ٤ –

وهكذا نرى كل ما في هذه المواقف التربوية، التي ورثناها عن روسو، من تشابه إذ أنها جميعا تقبل الطفولة، ولا تعتبرها هدفا للاعداد وهي تتضمن جميعها إمكانيات تمنح للطفل لكي يكتشف مواهبه وميوله، ويستخدمها وينتفع بها. فعنده النشاط والقدرة الطبيعية يحتاج إلى ممارستهما ومن الطبيعي أن يحتاج إلى ممارستهما. أما عندما يكون الطفل خاملا، أو عندما " يقوم حماقات "، لأن الكبار يعرقلون نشاطه، أو لأن موارد الوسط الذي وضع فيه قد نضبت، وهكذا يدور نشاطه في حلقة مفرغة. ولذلك يجب على المربي أن " يزود " هذا الوسط بعناصر جديدة، على ألا تكون، بأي حال من الأحوال، عناصر تعليمية، هدفها إعداد الطفل، بل يجب أن تكون مجرد " أشياء " وضعت تحت تصرفه. فالطفل ينقب في الوسط الطبيعي، لا ليتعلم من أجل المستقبل، التاريخ والجغرافيا والعلوم، ولكن لكي يشبع فقط حاجته الحالية للتعلم. فهو يكتب لا ليصبح كاتبا، أو حتى ليجيد الكتابة، ولكن فقط عندما يشعر بحاجته الحالية للتعبير. وهو يرسم، وينحت، ويغني، لا ليعد نفسه، ولا ليتعلم الرسم أو النحت أو التأليف الموسيقي، ولكن لكي يشبع حاجته

الحالية للرسم أو للنحت أو لإرسال نغمات من مزماره. وعلينا أن نثني على هذا النشاط الفني، إذا ما ظل ملكا الطفل، وإذا ما استقل عن فن الكبار، وإذا ما كنا حقيقة أمام إنتاج لفن الطفل. ونقول مرة أخرى، أن هذا النشاط طبيعي للطفل، ولا يحتاج إلا للأشياء التي سيمارسه عليها، ولا يلزمه لذلك الوعد بمكافأة أو الأمل في الكمال. ويقول تريجان بورو Burrow عالم التحليل النفسي الانجليزي الذي توفى منذ وقت قريب: " إن مكافأة هذا النشاط تنساب طبيعية منه، فهي تعطي إشباعا عاما لحاجات يومية تنشأ من خلال الأعمال اليومية. فإذا ما هيئت للطفل الوسائل اللازمة لها، تعلم أن يقوم بعمل أشياء نافعة وجميلة، ومكافأته الوحيدة هي مكافأة طبيعية تقوم على القيمة الذاتية والاجتماعية والجمالية للأعمال التي ينتجها الطفل.

الفصل الرابع

التربية التجريبية

– ١ –

وهكذا قام روسو وتولستوي بتأسيس جوهر التربية الحديثة. ولكن العلم بمظهره المزدوج من فلسفة وعلم نفس، أضاف إلى هذه العقيدة إضافات هامة – وهذا ما سأبينه فيما بعد باختصار.

ويمثل الفلسفة ستانلي هول **Stanley Hall** وديوي. ولم يخضع أحد منهما لآراء روسو. ولكن رغم عدم تحمسها للطفولة، ورغم عدم اعتبارهما لها كعنصر ذهبي للبشرية، إلا أنهما كانا يعترفان وينا ديان بأهميتها البالغة كمرحلة يدل طولها في الجنس البشري بالذات على هذه الأهمية. وإذا كان الكائن البشري، على خلاف الحيوان، يعتبر خلال فترة طويلة كائنا خفيفا، تابعا للشخص البالغ ومتخلفا عن البالغ من نفس نوعه (وهذا ما عرفه هول عن طريق الأبحاث العديدة التي قام بها هو نفسه أو قام بها تلاميذه)، وهذا واضح لأن الطفولة مرحلة ضرورية، كما أن اختصارها يعرض نمو الفرد نفسه للخطر ويعرض النوع كله للخطر كذلك ويعود نفع الطفولة – كما يقول البيولوجي هول – إلى أنها تسمح للإنسان أن يلخص في نموه نمو الجنس البشري كله. وما أن يصل الطفل إلى سن الاتزان (من ٩ إلى ١٢ سنة) حتى يعيد تلك الفترة من

التطور التي كان خلالها " وتحت مناخ حار، يتصرف الصغار من أفراد النوع بمفردهم ودون معاونة من والديهم ". وتتضح سمات الحياة البدائية، بل سمات حياة ما قبل البشرية في نفس الطفل الصغير، برغباته، ونفوره، ومخاوفه، وحبه للماء، وتشوقه لتسلق الأشجار. " والنفس حصيلة الوراثة، ولكنها لا تزال في طور التكوين، كما أنها مليئة بالتناقض. ومهما بدا عليها ظاهريا من نظام ورونق، إلا أنها تحوي في قرارها نزعات همجية وحيوانية ". ولذلك يجب أن يعيش الأطفال، بقدر الإمكان وخلال أطول وقت ممكن، في الريف، وأن يستطيعوا هناك إشباع رغباتهم في اللعب وصيد الحيوانات والأسماك، والمغامرة وحياة الجماعة. أما في المدرسة، فإنهم لا يحصلون في بادئ الأمر إلى معلومات " وسائطية " (من قراءة وكتابة وحساب): وهذه أدوات المعرفة التي يتعلم الطفل طوعا كيف يستعملها، ويدخرها كي يستعين بها كلما كان في حاجة إليها.

وديوي ليس من تلاميذ روسو، ولكن روسو قد أسهم كثير في عبارته المشهورة: " التعلم بالعمل " و " المدرسة ليست إعدادا للحياة، بل هي حياة ". ولكي تكون المدرسة حياة، يجب أن يوضع الطفل فيها في نفس ظروف الحياة، أي في ظروف طبيعية حيث يتحدد النشاط عن طريق " الإهتمام " وهذا هو مبدأ الإهتمام الذي يسود تربية ديوي، والذي يقترب في قراره من مبدأ " الحاجة " عن روسو. فإذا ما كانت نتيجة العمل المدرس ضعيفة، أو كانت النتائج متوسطة أي لا تقتصر على تخريج المجدين من التلاميذ (وعلى غير تناسب مع عمل ومجهودات المعلمين،

فهذا لأن المعلومات التي تقدم للأطفال لا تستجيب عندهم لإهتمام معين، من ناحية مضمونها أو من ناحية الوقت الذي تقدم فيه إليهم، ولأنها لا تثير، نشاط الأطفال، إلا بطريقة ناقصة، أو بالإكراه، وبذلك لا تكون " تربية وظيفية " – وهي التي وفق كلاباريد إلى تحليلها فيما بعد – وقد حاول ديوي تنفيذ هذين الشرطين في مدرسة بشيكاغو، عندما عرض على الأطفال وحرفا طبيعية تذكرنا بأعمال الرجال البدائيين وهو بذلك يقترب من هول): كالفخار والنسيج والطهي الخ.. وكل نشاط هو عبارة عن " محور " اهتمام – كما قال ديكرول فيما بعد – تدور حوله كل الأبحاث والتحقيقات والأعمال التي يتطلبها نموه الطبيعي. وحتى المعلومات الوسائطية يحصل عليها الأطفال كلما استلزمت أعمالهم المتنوعة القراءة والكتابة والحساب.

ويوجد بالتأكليد في تربية ديوي تنظيم غريب على حياة إميل الحرة، وهذا لأنه يرى ضرورة تحديد مبدأ الإهتمام الذي قد يتعرض مضمونه للبس، فيؤدي إلى أخطاء تربوية خطيرة. فللطفال في الواقع اهتمامات عميقة وأخرى سطحية. وهذه الاهتمامات ليست إلا ميولا على المربي أن يتفهمها ويستعملها. " ولا يجب أن تخضع لهذه الاهتمامات أو أن نكبح جماحها، فكبتنا للاهتمام معناه أن نضع الشخص البالغ محل الطفل مما يضعف فضوله وحيويته القائمة، وهذا معناه القضاء على المبادأة وقتل الإهتمام عنده. أما إذا خضعنا لإهتمامه، فهذا يعني أن نستبدل ما هو متغير بما هو دائم. والإهتمام ينم دائما عن قوة دفينة، والمهم أن نكتشف هذه القوة. والخضوع للاهتمام هو الفشل في هذا

الاكتشاف، والنتيجة المحققة لذلك إحلال النزوة محل الإهتمام الحقيقي " – ونجد أيضا هذا النص: " غالبا ما يقال أن النظرية التي تقيم التربية على أساس الإهتمام، تحل النزوة والتجربة البدائية عند الطفل محل التجربة التي يمارسها وينميها الشخص البالغ. ولكن ما قلناه يوضح هذه النقاط. فإن معنى الإهتمام يكمن فيما يهدف إليه، وفي التجارب الجديدة التي يجعلها ممكنة، وفي أن القدرات الجديدة التي يخلقها، لذلك يجب " ترجمة " النزعات والعادات عند الطفل. والمربي الحقيقي هو الذي يستطيع، بفضل علمه وخبرته، يرى في هذه الإهتمامات، ليس فقط نقاط بدء للتعليم بل وظائف تحقق إمكانيات وتؤدي إلى هدف مثالي. وهذا لا يعني فقط معرفة بعلم نفس الطفل، ولكن أيضا، وفي نفس الوقت، اعترافا بقيمة حكمة الكبار، بما فيها من معلومات تاريخية، وعلم وموارد فنية ". وهكذا نرى الدور الذي يعطيه ديوي للمربي، على الأقل، في " تنظيم " الحياة المدرسية. وقد إحتفظ مبدأ الإهتمام بمكانة كبيرة في تاريخ التربية الحديثة، وهذا، بنوع خاص، بفضل فريير الذي كثيرا ما أوضحه وحدد معالمه، وحلل قيمته البيولوجية والتربوية، وأوجد قائمة بالإهتمامات التي تتوالى خلال حياة الطفل.

ولما كانت حياة الطفل المدرسية يجب أن تكون حياة حقيقية، لتعده لحياة الكبار – لهذا السبب فقط – كان من الواجب، بطبيعة الحال، أن تكون المدرسة مجتمعا يستطيع الأطفال أن يعملوا فيه، لا في عزلة، بل مع زملائهم. والفائدة التي يمكن الحصول عليها من العمل في مجموعات، يعرفها بيترسون كما يعرفها كاتب هذه السطور.

-٢-

وكان ينقص هذين التيارين التصوفي والفلسفي ما يمكن أن يضيفه إليهما العلم. وقد ظهر أثر العلم فعلا منذ السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، في ناحيتين: التربية التجريبية وعلم نفس الطفل. وهما إضافتان جديدتان إلى هذا التاريخ الذي تتتبعه هنا بإيجاز. فلم يكن روسو أو أحد من تلاميذه الألمان أو السويسريين من علماء النفس. ولكن عبقرية روسو أتاحت له فرصة التنبؤ ببعض الصفات العميقة بنفسية الطفل وقد أتيح أيضا نفس الحدس لسالزمان وبستالوتزي نتيجة لحبهما العميق للطفولة. ولكن أحدا منهما لم يهتم بالقيام بدراسة منظمة لنفسية الطفل وإذا كان للطفل -كما يرونه - صفات خاصة، فإن تلك الصفات لم تكن ذات طابع عقلي. وفي هذا المجال، كان المربون يكتفون بالأخذ وبالإنتفاع بالفكرة القديمة التي تسلم بأسبقية الحواس للعقل، وهذا ما كان يتطلب البدء بتعليم حسي حدسي وقد إستمر تأكيد هذه الفكرة حتى أيامنا هذه، ولكن في طريق مستقل عن طريق التربية الحديثة. وظلت مؤلفات تيدمان Tiedmann، وداروين، وبراير Preyer وبريز Perez علما مجردا، ولم تسمح بالإتصال بين علماء التربية وعلماء نفس الطفل. وبالرغم من بحث هول الذي قام به عام ١٨٩١ والذي أعطاه عنوانا معبرا هو " محتويات عقول الأطفال عند دخولهم المدرسة "، وبالرغم من أبحاث تلاميذه الضخمة التي قاموا بها عن طريق الاستفتاء، إلا أن هول كان يقيم نظرياته التربوية عن مفاهيم فلسفية وبيولوجية.

ولم تكن التربية التجريبية لتولد، كما قلنا، طالما ظلت التربية بين أيدي المدرسين. فإن المدرس لا يستطيع، أو على الأقل لم يكن يستطيع أن يقوم بالعمل ويلاحظ نتائجه في نفس الوقت. ومن المؤكد أن المعلمين في كل زمان، أرادوا تقويم ومراجعة " نتائج " تعليمهم، ولكن لم تكن لديهم الأدوات اللازمة " لقياس " هذه النتائج بدقة. ولم يكن ليمكنهم قياس هذه النتائج أو تقويمها بدقة لمعرفة نصيب مجهود التلاميذ، ونصيب الأساليب التربوية التي كانوا يستعملونها، ونصيب تأثيرهم الشخصي الذي كانوا كما قلت من قبل، يحاولون المبالغة فيه دائما. وهذه المبالغة كانت حقيقية فيما يتعلق بتربية بستالوتزي التي كانت تخضع لشخصيته هو (وهذا ما أعلن أسفه له ذات يوم). أو لشخصية وتأثير مدرس مجهول من مدرسي القرى. بنشاطه واخلاصه. وإجتهاده في عمله وتضحيته من أجله يقتنع بأن تلاميذه لن يفعلوا شيئا دون توجيهه. ولو أنه لم يتساءل مرة أنه ربما لم يصل إلى هذه النتيجة إلا لأنه لا يسمح لهم بعمل شئ دون توجيه منه.

وقد دفعت بينيه **Binet**، مؤسس التربية التجريبية اعتبارات من هذا النوع إلى، أن يعلن الحرب على النظرية والتطبيق والتربويين في ذلك الوقت، في صورة ما أسماه " بيان ١٨٩٨ " (وهذا التاريخ يستحق بحق أن نذكره). وكان يقول: " يجب أن تحذف التربية القديمة كلها رغم بعض الأجزاء الصالحة في تفاصيلها، فهي مصابة بداء متأصل، وقد قامت على غير أساس، وكانت نتيجة لأفكار قد أدركت من قبل كما أنها تأتي عن طريق تأكيدات لا مبرر لها، وتخلط ما بين البراهين الأكيدة والنصوص

الأدبية، وتقطع برأي في أكثر المشكلات خطورة بالإستشهاد بأفكار الثقات مثل كونتليان **Quintilien** وبوسييه **Bossuet** وتستبدل الوقائع بالنصائح والعظات " ومن هذه الإنتقادات إستنبط أن " التربية يجب أن تقوم على الملاحظة والخبرة، ويجب أن تكون قبل كل شئ تجريبية. ونحن لا نقصد بذلك الخبرة الغامضة لأناس رأوا الكثير، ولكن الدراسة التجريبية – بالمعنى العلمي لهذه الكلمة – التي تحوي وثائق جمعت منهجية وحررت بطريقة مفصلة محددة حتى يمكن لكاتبها أن يستانف بحثه بمساعدة نفس هذه الوثائق، وأن يراجعها وأن يصل إلى نتائج لم يكن يتوقعها. " ولكي يقيم بينيه هذه التربية التجريبية أسس عام ١٩٠٠ " جمعية الدراسة النفسية للطفل "، التي صارت الآن " جمعية بينيه " ويديرها مساعده القديم الدكتور سيمون، وقد قامت هذه الجمعية خلال نصف قرن بالعديد من الأبحاث التربوية الموفقة. ومن المعروف أيضا أن بينيه قد قام، في المدة من ١٩٠٥ إلى ١٩١١ بتحسين مقياسه الشهير للذكاء.

وهكذا، ولأول مرة، العلم والقياس (وكانا يعتبران في ذلك الوقت شرطا أساسيا للعلم) ميدان التربية. وكان من دواعي التباهي إمكان قياس المستويات المتتالية للنمو العقلي للطفل، وقياس قيمة الطرق المدرسية التي تؤدي إلى هذا النمو.

وهكذا كان يعتقد بينيه، من جهة ما أن التربية لا يمكنها التأثير على عقلية الطفل إلا بمعرفتها لهذه العقلية التي قد تكون، مطابقة لعقلية

الشخص البالغ ولو أنه لا يمكن الجزم بذلك مقدما، لأن هذا لا يحدده إلا الملاحظة والتجريب. وكان يعتقد من جهة أخرى، أن هذا العمل نفسه لابد وأن يقاس حتى تعرف بدقة قيمته ومدى فاعليته. يترجم هذا التأثير إلى عدد معين من القواعد أو الأساليب التربوية التي يمكن تقدير قيمتها عند قياس نتائجها. ويمكن التحكم في هذه النتائج بدورها إما باستعمال نفس الإختبار مع نفس التلاميذ قبل وبعد تطبيق طريقة معينة خلال وقت محدد، وإما بالمقارنة بين مجموعة من التلاميذ خضعت لهذه الطريقة وأخرى خارج التجربة، ولكن على نفس مستوى المجموعة الأولى، وتعمل في ظروف أخرى مغايرة.

وبذلك، فمنذ أعمال بينيه، قام اتجاهان في البحث، كانا يزدادان عمقا هما علم نفس الطفل والتربية التجريبية.

وقد استعمل علماء نفس الطفل، منذ بنيه إلى بياجيه Piagetووالون Wallon وجيزيل Gesclløغيرهم من علماء كثيرين آخرين لهم أسماء لامعة، الاستفتاءات، والملاحظة (بمعاونة السينما)، والتجريب والطرق الكلينيكية. واستعانوا أيضا بالاختبارات التي لم يكف عددها عن التزايد: فإن الكتاب السنوي الثالث للقياس الذي نشره بيروس O. K. Buros يحلل ٦٦٣ إختبارا في عام ١٩٤٩، وفي نفس العام يحصي وودروف Woodruffوبريتشارد Prichard ١٠٨٠ اختبارا منها ٢٢٨ للذكاء والقدرات و ٧١٦ لنتائج متنوعة و ٩٠ لقياس الشخصية والتكيف الإجتماعي.

ومعظم هذه الأعمال تتضمن بلا شك أبحاثا في علم نفس الطفل، وتهدف، عن طريق الطفل " أبي الإنسانية " إلى معرفة أسرار تفكير البالغ، وأحيانا أيضا أسرار التفكير الفلسفي، ولذلك كانت تدرس خاصة ذكاء الطفل، إقتداءا ببينيه وترمان. ولكن تأثير أطباء النفس والمحللين النفسيين إلى حد كبير جعل الأبحاث تهتم بالشخصية وبالحاجات العاطفية للأطفال، وهذا ما أدى إلى معرفة حقيقية وكاملة للطفل نفسه. وابتدأت أيضا دراسة دور الوراثة، وذلك بمراقبة التوائم المتحدة (مع كاتيل **Cattel** وكوليري **Caullery** وجيزيل وبيرون وزازو **Zazzo** ودراسة حالات الأطفال الموهوبين مع (ترمان) والعلاقة بين " الطبيعي والمكتسب ". وأخيرا هناك تطور الشخصية الحديث، وهو يتيح فرصة دراسة الأفراد.

وتقوم التربية التجريبية التي هيأ لها بويز **R. Buyse** سبيل انتفاضتها الجديدة، باستعمال واسع للاختبارات. وهي تلمس علم النفس بدراستها لمشكلات نفسية وتربوية كالتعلم والذاكرة. كما أنها تدرس أيضا مشكلات تربوية خالصة.

ومن كل هذه الأعمال، يستمد رأي اتفق الجميع عليه، ويرجع بنا إلى روسو، كما أنه صار أيضا أحد المبادئ التي تقوم عليها التربية الحديثة وهو أن الطفل ليس رجلا مصغرا، ولكنه كائن يتميز عن البالغ من نفس نوعه، له أساليبه في التفكير والإحساس خاصة به تجعل من الخطأ تلمسها عن طريق ما يقدمه علم النفس العام من استنتاجات.

وحتى النقد الذي وجهه كل من شاستان Chastaing ومدام إيزاكس Isaacs وجيلوم Guillaume، إلى بياجيه لم ينل في هذه الناحية مما اقتنع به أنصار التربية الحديثة. ومهما ركز الطفل اهتمامه في نفسه لأن تفكيره هكذا ومهما كان هذا التركيز " مجرد مسألة عاطفة وخيال " (كما تقول إيزاكس)، وممارسة لنشاط فكري سابق، ولا يتعارض مع التفكير المجرد، نستطيع أن نجزم أن للطفل، بعاطفته وذكائه اللذين يمتزجان تماما ويؤثر كلاهما على الآخر، موقفا وسلوكا خاصين به، لا يشبهان موقف أو سلوك الشخص البالغ أمام المشكلات التي يقابلها، وأمام الحياة بصفة عامة.

وأعتقد أيضا أنه يمكننا الذهاب إلى أبعد من هذا. فإن المربين يقومون بتعليم الغرض من، كما قلنا، إعداد الطفل وقيادته إلى الهدف الذي حددوه له. ولما كان إعتقادهم أن هذا واجبهم، فقد زادت ملاحظتهم لتلاميذهم من تأكيد هذا الإعتقاد، بعد أن أثبتت لهم أن الطفل في الواقع بنموه الطبيعي، يتقدم نحو هذا الهدف، ويزداد إقترابه منه من مرحلة إلى أخرى، وأنهم لا يفعلون سوى إرشاد وتوجيه هذا النمو، وأحيانا تعجله دون إرغام له وهذه أيضا هي الفكرة الشائعة: فالآباء يعتقدون ويكررون عن طيب خاطر لأولادهم أنه كلما تقدم السن بالطفل، كان أكثر تعقلا، وهكذا فالطفل في سن العاشرة يشبه البالغ أكثر منه في سن الثالثة أو الرابعة. ومن ذلك يجدون مبررا لما يفعلون عندما يتحدثون إلى أطفالهم في هذا السن " حديث العقل "، ومثلهم أيضا المعلمون عندما يقدمون لتلاميذهم تعليما جدليا منطقيا.

ويمكن أن نتصور لأول وهلة أن علم نفس الطفل يعد دعامة لهذه الفكرة الشائعة. فإنه بإهتمامه الذي يكاد يكون وحيدا، بالبحث عن أسس التفكير المجرد عن الطفل (مع بياجين ووالون)، بين كيف أن هذا التفكير يرتقي من مرحلة اللامنطقي ومن مرحلة التوفيق بين المتناقضات بخطوات متتابعة حتى يصل إلى شكل يشبه تفكيرنا، وبهذا لا يشك في أنه لم يقدم إلى علم النفس خدمات جليلة عندما أوجد على نفس الطفل هدفه توضيح عمل التفكير بطريقة جديدة. ولكن لا يشك أيضا في أنه باهتمامه بتحديد موضوعه، قد إقتصر على تكوين التفكير، أي النمو الفكري للطفل. ولهذا كان من الطبيعي أن يقف في بحثه عند السن الذي يواجه الطفل فيه مشكلاته بشكل واضح وبنفس أساليب الشخص البالغ. وكان لهذا المجهود، ولهذه النتائج فائدتها أحيانا في التربية فقد أثبت أهمية تأخير تحصيل بعض المبادئ (خاصة في بعض مجالات العلم والرياضة) والتي كانت تعطي مبكرا للطفل، وأهمية تقديمها للطفل بوسائل مختلفة عن الوسائل التقليدية، وتتمشى أكثر مع التطور الطبيعي لتفكير الطفل، ولكن من الطبيعي أيضا أن يترك علماء نفس الطفل البحث في هذا التفكير، وينصرفوا عنه عندما يبلغ حده النهائي، وعندما يشبه تفكيرنا. ويكون هذا غالبا في بداية مرحلة الدراسة.

وهكذا اعتقد المربون أنهم على صواب، مع اهتمامهم بأعمال علماء نفس الطفل، في الإستمرار في التعليم كما كانوا يفعلون من قبل طالما أن هؤلاء العلماء قد أثبتوا لهم أن الأطفال، يعد مرورهم بطرق واحدة، يمكنهم في سن ٦، ٧، ٨ " فهم " تعليمهم بشكله المعتاد.

وهكذا كأنما يقول علم نفس الطفل إلى المربين أن الطفل، كما أعلنت عقيدة روسو، ليس تصغيرا للرجل، ولكنه فرد له طريقة تفكير خاصة به، وهذا ليس صادقا إلا في السنوات الأولى فقط، ثم ينقطع ذلك، إلا في حالات شاذة، عندما يبلغ الطفل بالتحديد سن الدراسة.

ولكن علم نفس الطفل يقدم في الواقع دعامتين أساسيتين للتربية فهو يبين أولا أنه حتى عندما يتمكن التلميذ من فهم بعض المبادئ في السن التي يتعلمها فيه، فمن المهم بالتأكيد أن نعلمه إياها تبعا لنظامه التطوري، وذلك إما بطريقة منتظمه، وإما كلما وجد المربي، بالبحث العميق، أن هناك، في مبدأ من المبادئ التي يبدو على الطفل أنه قد حصلها، آثارا تعوق هذا التحصيل، باقية من مراحل سابقة له. فقد يبدو على تلميذ الفهم، ولكنه لا يفهم مثلا، وقد يبدو على آخر أنه فهم بالأمس، ولكنه لا يفهم اليوم.

وثانيا، لا يجب أن يطلب من علم نفس الطفل أكثر مما يمكنه أعطاؤه. فقد أكد، بل وبين أن الطفل، خلال نمو تفكيره، لا يمر من القليل إلى الكثير، كما كان يعتقد من قبل، ولكن من شكل إلى شكل آخر مغاير، وأن بين تفكير الطفل وتفكيرنا اختلاف لافي الدرجة، ولكن في النوع ولهذه النتائج الخاصة بالسنوات الأولى للطفل أهميتها التربوية ما دامت " تبدأ تربية الإنسان منذ ولادته " (روسو)، وما دامت تقع التربية خلال الست أو السبع سنوات الأولى، في أخطاء نتيجة لنقص معلوماتها عن تطور الطفولة. أما فيما عدا ذلك، فلم يقدم علم نفس

الطفل تعهدا أو وعدا. وما أكثر ما قدم بياچيه من أفكار للتربية، وهي أفكار تجعلنا نعتبره أحد حماة التربية الحديثة، ولكنه، فيما عدا حالات خاصة، عندما يقول مثلا أنه " يمكن لكل تربية تهتم بقوانين النمو الفكري، أن تستوحي يوما من علم نفس الطفل أسسا قياسية لها "، لم يسع حتى الآن لإقامة تربية أساسها علم النفس، وذلك بطريقة منهجية.

وأخيرا وللأسباب السالفة ارتبط علم نفس الطفل خلال وقت طويل بدراسة التفكير، وقياس الذكاء، إلخ.. وهذا ما جعله يبدو وكأنما يؤكد، كما قلنا، الفكرة الشائعة عن " تقدم " هذا التفكير وهذا الذكاء. ولكن من خلال اتصالاتي الطويلة المتعددة بالأطفال يبدو لي أن علم نفس الطفل، رغم سلامة موقف علماء النفس، لا يعطي إلا صورة جزئية للطفل إذا ما أعلن، ضمنا أو علانية، أنه لا يهتم فقط إلا بهذا الجانب من الطفل. وكنت دائما أعتقد أنه إذا تميز الطفل عن البالغ، فهذا بالتأكيد لطريقته الخاصة في التفكير المجرد، وأيضا لطبيعة عواطفه، وللمكانة الكبيرة التي تشغلها هذه العواطف في حياة الطفل، دون البالغ، وللروابط المتعددة بين عواطفه وذكائه حتى يمكنا القول أن تفكيره لا ينفصل تماما عن إحساسه. وكان يبدو لي دائما من تحليل ديوي لمبدأ الإهتمام، وأنه قد استسلم لإغراء بحث هذا المبدأ وبيان مظاهره الفكرية فقط. وهكذا نسي الفكرة الشائعة القائلة بأن أحد الشروط الهامة لجذب إهتمام الطفل نحو شئ ما أو نوع معين من النشاط، هو أن يشعر الطفل فيه " بالسرور " وعندما نقول أن " خبرا ما " لا يهمنا، ونؤكد ذلك بموقفنا منه، فهذا لأن هذا الخبر لا يتصل بأية صورة من صور نشاطنا الفكري. وعندما لا

يثير الدرس إهتمام الطفل فإنه يسبب له الملل، لا السرور، وقد يؤدي به أيضا إلى الألم. والحاجة إلى السرور (التي تضفي " لمعانا " إلى أعين التلاميذ الصغار، حتى في الفصول التقليدية، عندما يقدم لهم المدرس درسا يثير إهتمامهم) لا تقل بتاتا مع السن، بل أرى على العكس أنها تنفذ أكثر فأكثر إلى حياة الطفل كلها، إلى أن يصل إلى السنوات التي تسبق البلوغ مباشرة، والتي أرى أنها بحق تمثل " سن التوازن " وهي السن التي لا يعد فيها السرور توترا. رغم المضايقات التي يقدمها البالغ والتربية معا ولكنها وجود وتوازن أمكن الوصول إليهما أخيرا على أن المراهقة تهدمهما بعد ذلك أحيانا فجأة. وأحيانا أخرى بعد تطورات طفيفة غير ملموسة. ولتقيم بدلا منهما حالة أخرى. وتوازيا آخر. وفي هذا السن الذي يصبح فيه الطفل إذن " طفلا ناضجا " يتميز تماما عن البالغ. وهذا ما يكاد لا يحس به المربي طالما كان المربي وتلميذه يتحدثان معا لغة العقل فتخفيه بذلك العلاقات المدرسية والفكرية خاصة. فالمربي يهمل في الطفل كل ما لا يتعلق بالتلميذ. ولذلك كان التلميذ بتعريفه. أقرب من معلمه ما دام واجب هذا المعلم أن ينقل إليه في كل مرة جزءا من مادته ويحدث التزايد في الكم والكيف ما لنسبة لنشاط الطفل عن طريق اللعب وخاصة اللعب الجماعي مما يؤدي إلى تنشئته الاجتماعية التي تبلغ ذروتها بين سن ١٢، ١٣، مما يسمح لنا بالإعتقاد أن الطفل. بهذا السلوك الذي يكون فيه السرور عنصرا أساسيا. وبموقفه الخاص من الحياة. يتميز أصلا عن الشخص البالغ. ويرجع معظم الفشل في التربية إلى تجاهل هذه الحقيقة.

وقد انخرط علم نفس الطفل وحده في هذا الطريق. بأبحاثه الحديثة عن العواطف وعن الكشف عن الشخصية كلها. ولا شك أن الطب والتحليل النفسيين سيؤكدان يوما الآراء التي أشرت إليها على عجل.

وفيما عدا هذه الآراء. يعتبر علم نفس الطفل سندا للتربية الحديثة في جوهرها. وهذا ما لم يبدوا واضحا في بادئ الأمر. فقد كانت أغلب أبحاث علماء نفس الطفل تتوقف في الواقع عند سن الدراسة تقريبا. وكأنما لم يعد هناك ما يستحق الدرس. ولكنهم أثبتوا خلال الفترة التي كانوا يدرسونها وجود نمو منتظم عند الطفل (أي مرور منتظم من مرحلة إلى أخرى من المراحل الثلاث في نظرية بياجية). وذلك بعيدا عن أية تربية تمارس عليه فبعد إنطوائية الطفل. واهتمامه فقط بنفسه. واتجاهه إلى التوفيق بين المناقضات يتطرق بمفرده إلى التفكير المنطقي. تلقائيا. وذلك عن طريق نموه الطبيعي. دون حاجة لتلقي أي تعليم وهذا ما يؤكد – دون أن يبحث ذلك علماء نفس الطفل – نظرية روسو على الأقل بالنسبة للسنوات الست أو السبع الأولى من الطفولة (أو في التسع أو العشر سنوات الأولى بالنسبة للمبادئ الأكثر تعقيدا). ولما كانت هذه حال هذه الفترة. فلم يكن من الصواب في شئ الجزم بأن ذلك يستمر أيضا في السنوات التالية. وهكذا كان على المربين أن يجربوا ويبحثوا في نفس إتجاه روسو. عما إذا كان الطفل في سن ٨. ١٠. ١٢ سنة – وهذه إحدى مبادئ التربية الحديثة – لا يستمر في النمو بإنتظام أولا يحصل بنفسه. في حرية المبادئ التي كان يضطر لتحصيلها. على أن يمد بالوسائل اللازمة لذلك. وهذا ما يتم عن طريق نشاط فكري خاص

به. ولا يكون. بل ولا يمكن أن يكون هو نفس نشاط الشخص البالغ. وهذا هو محور معظم المحاولات والتجارب التي قامت في التربية الحديثة. وقد استطاع أنصار التربية الحديثة في الواقع الوصول إلى رأي يتفق وعقيدة روسو. وعلم نفس الطفل أيضا: وهو أنه من الممكن ألا نعوق. بتدخل غير حكيم منا. حالة الطفل التي نعطيها أهمية كبرى. ولكن علم نفس الطفل يخبرنا أن هذا التدخل ليس فقط غير حكيم. ولكنه أيضا عديم الجدوى لأن حالة الطفولة ليست حالة تكمن فيها قوى داخلية: ولكنها نمو مستمر يتقدم خلاله الطفل. مع بقائه طفلا. أي مع تميزه عن البالغ بطبيعة سلوكه. وذلك في خطوات منتظمة نحو " الطفولة الناضجة ". ولذلك لا يجب أن نتدخل أثناء هذا النمو طالما رأيناه مستمرا. وطالما لم يتوقف أو لم يكمن. وعندما يظهر توقف في النمو يحين الوقت للتساؤل عما إذا كان هذا نتيجة لنقص الغذاء (وعندئذ يمكننا أن نمده به) أو عما إذا كان الطفل في حاجة لمساعدتنا وإرشادنا كما يرى روسو.

وهذه أيضا الخاتمة التي يجب أن نستمدها من علم النفس القائم على الملاحظة، كما مارسها جيزيل الذي كان يسجل بالسينما المراحل المتتالية في سلوك الطفل، ولا يكف عن ترديد هذه العبارة للآباء والمربين: لا تتعجلوا أنتم، ولا تتعجلوا الطفل، بل كونوا صابرين، واثقين، فإن ملاحظتنا تؤكد لكم أن الطفل، بتقدمه في السن، يصل بنفسه إلى المرحلة التي تريدون أن تروه فيها ". وإذا كان الرضيع يحاول أخذ حبة النرد بأن يضع يده فقط فوقها، ثم ليصل وحده، ودون تعلم، إلى

الإمساك بها بين سبابته وإبهامه، فمنه باب أولى أن نعتقد أنه سيصل وحده، وبدون تعليم أيضا، إلى حل معادلة جبرية، أو عمل تجربة طبيعية بسيطة أو التعبير عن فكرته بطريقة مفهومة وصحيحة، على أن يسمح له، وأن يسهل له سبيل المحاولة المستمرة التي ستقوده في هذا الطريق وسيكون في الوقت متسع لتدخل المربي إذا ما توقف التلميذ عند نقطة لا يتقدم عنها، ولكن حتى ذلك الوقت، ليس من الضروري التدخل، مثله في ذلك مثل المشي الذي لا يتعلمه الطفل الصغير، ومع ذلك فهو يصل وحده إلى حيث يريد الذهاب، وهو يتعلم أيضا وحده كيف يقف وكيف يسير، وكيف يصعد إفريز الشارع، وذلك بطرق خاصة به، من العبث أن نستبدلها بطرقنا نحن.

-٣-

وكثيرا ما ذابت التربية التجريبية في علم نفس الطفل، ولم تصل بذلك إلى تحديد موضوعها. وكان موقف بينيه – نصير العلم الدقيق من ملاحظة الوقائع الدقيقة والقياس واضحا فكان يقول بأن تستعمل، في التعليم عامة، وعند تدريس المواد المختلفة، طرق متعددة من السهل قياس نتائجها كما نعرف أحسنها وبعد قياس ومقارنة هذه النتائج، يمكن الجزم فإن هناك طريقة أحسن من الأخرى على أن تؤخذ كل الإحتياطات حتى تكون المقارنة صادقة، ولنكون مثلا مجموعتين من الأطفال على نفس الدرجة من التعليم السابق، وبنفس المستوى العقلي، ويملي المدرس قطعة إملاء على إحدى المجموعتين عن أن يكتب نصها أولا

على السبورة وأن يقرأها التلاميذ قراءة صامتة وتعطي الإملاء إلى المجموعة الثانية في نفس الظروف، فقط يقرأ التلاميذ نصها بصوت مرتفع. فإذا قلت أخطاء المجموعة الثانية عن أخطاء المجموعة الأولى، وإذا كررت التجربة عدة مرات مع نفس التلاميذ، وتلاميذ آخرين فأعطت نفس النتائج، يمكن التأكد من الطريقة الثانية تمكن التلاميذ من الإقلال من الخطأ في الإملاء. ولكن هذا هو كل ما يمكن التأكد منه: فإن النتيجة تنحصر في المشاهدة، ولا يمكن الحصول على أكثر مما يشاهد. وهذا قليل بالرغم من المجهود الطويل (لأنه من الضروري القيام بتجارب كثيرة) لكي تصل إلى أحسن الطرق لعرض الإملاء، وهي أحد التفاصيل التربوية. ولكن أحقا أمكن الوصول لأحسن الطرق؟ إن النتائج الإحصائية لا تفيدنا إلا في حصر عدد الأخطاء، ولكنها لا تذكر شيئا عن نوع هذه الأخطاء، فعند المجموعة (ب) ثلاثة أخطاء، وعند المجموعة (أ) خمسة: ولكن ما معنى هذه النتيجة إذا كانت أخطاء المجموعة (ب) أكثر " خطورة " من أخطاء المجموعة (أ)؟ وما هي الغلطة " الخطيرة "، وكيف نحدد إذا ما كانت الغلطة خطيرة أم لا؟ وكذلك ألا يجدر بنا البحث عن السبب النفسي الذي أدى بالتلميذ إلى الخطأ، أي مواجهة الإحصاء على اتساع، والإقلاع عن القياس الذي كان يهتم به بينيه كثيرا؟ – وهل يقال أن التربية التجريبية لا تلتزم إلا بما يمكنها تقديمه لنا، وأنه لا يجب أن يطلب إليها أكثر من هذا به – ونقول مرة أخرى أنها لا تعطي إلا القليل الذي لا يستدعي كل هذا الجهد، فإن عرض الإملاء ليس إلا أحد التفاصيل البسيطة في التربية.

وإذا اكتشف أن الإملاء هو تمرين عديم الجدوى، كما تدعي التربية الحديثة، وذلك بعد القيام بالكثير من التجارب، وأنها تفيد في تعلم الهجاء، وأنه بدونها يمكن للتلميذ أن يتعلمها، يكون كل العمل الذي قمنا به للبحث عن أحسن الطرق لتقديم الإملاء والبحث عن أحسن الطرق لاختيار نص الإملاء، وعن تطوير هذا الاختيار، وعن أحسن الطرق للتصحيح – مجرد وقت ضائع. وسيكون ذلك الحال بالنسبة للتجارب التي تجرى على كل أنواع الأساليب التربوية التي اختفى – لحسن الحظ – الكثير منها قبل قيام التربية التجريبية، وإلا لكانت هي الأخرى مجالا لأبحاث ضائعة. وهكذا فهناك صعوبة تهدد دائما التربية التجريبية إذا ما أرادت الحفاظ على مبدأ القياس والإحصاء.

وهناك أيضا صعوبة أخرى: فعند دراسة نتائج أسلوب تربوي أو طريقة تربوية، تقرر التربية التجريبية أن هذه النتائج التي أمكن الوصول إليها تخضع لتلك الطريقة، مع تساوي الظروف الأخرى، ولكن هذا التقرير نفسه موضع جدل، فهناك الإختيار بين أحد أمرين: إما قياس النتيجة في يوم معين، وفي ساعة معينة، وفي مثل هذه الحالة نقول أن مثل هذه النتيجة قليلة الأهمية، وإما قياس النتيجة بعد مدة طويلة، وهنا تتدخل عوامل كثيرة (أهمها البلوغ) لا تسمح بالربط بين هذه النتيجة وتلك الطريقة وحدها.

وما قيمة هذه النتيجة؟ فإن اقتراف الخطأ في نص الإملاء شئ و " معرفة الهجاء " شئ آخر. ولكي نستمد نتائج تتوقف على مجرد مشاهدة

الوقائع نفسها، يجب أن نكرر التجربة كثيرا، من سن لآخر، وأن نحلل الأخطاء، الخ.. بل يجب بنوع خاص أن نتمكن من عزم " الخطأ الهجائي "، وهذا مستحيل، لأنه لا يمكن تعريف هذا الخطأ الذي تجهل أسبابه)، وعزل كل التأثيرات الأخرى التي تتصل به مباشرة. فلو قلت أخطاء طفل أكثر فأكثر (إذا كانت هذه النتيجة) فهذا لأنه يستذكر دروس القواعد، ويقوم بالعديد من تمريناتها ومن تمرينات الإملاء، ولأنه يقرأ أيضا، ولأنه يهتم أكثر من زملائه بواجباته المدرسية، وبالقراءات الحرة ونقدها، ولأن له اهتماما أعظم من زملائه، ولأن له إدراكا أكثر صوابا، وذاكرة بصرية أكثر دقة، وخاصة لأن ينمو. فما هو نصيب النمو الداخلي للطفل – وهذا عن طبيعته، وما نصيب تأثير الوسط وعمل المربي عليه – وهذا عما يكتسبه؟ ومن المستحيل في الوقت الحاضر، وسيكون ذلك أيضا مستحيلا أيضا، أن نحدد كل هذا لأسباب كثيرة واضحة أهمها بلا شك أنه لا يمكن قياس التأثيرات التي تقع على الطفل أثناء نموه بدقة، أو حتى معرفتها.

ونضيف أيضا أن قياس ومعرفة " قيمة " النتيجة صعب أيضا. فعلى فرض أن التجارب قد أمكن أجراؤها بطريقة حسنة، في التربية التجريبية، فسمحت باكتشاف أفضل الطرق التي تؤدي بالأطفال إلى تحصيل مبدأ معين أو فن معين أفلا يجب أيضا تقويم قيمة هذا المبدأ أو هذا الفن؟ وقبل قيام التربية التجريبية بزمن طويل، كانت هناك تجارب تهدف إلى إيجاد أحسن الطرق لتقوية الذاكرة التي توصل التلاميذ إلى تعلم وحفظ قوائم ملوك وفرنسا، والتقسيم الإداري بها أو قواعد التراكيب اللغوية.

ولكن هذه الطريقة فقدت قيمتها في نفس الوقت الذي فقدت فيه المبادئ التي تؤدي إليها، قيمتها أيضا. وإلا فكيف يمكن معرفة " قيمة " تحصيل مدرسي، بل ما معنى كلمة " قيمة "؟ فإن المعنى الذي يعطى لها يغير المشكلة من أساسها. فيمكن أن يقصد منها القيمة الأولية (وهي مجرد تحصيل مبدأ أو فن معين) أو قيمة إستخدامها في حل مشاكل قادمة، أو قيمتها التربوية للشخص، أو قيمتها الاجتماعية. وقد يكون للنتيجة إحدى هذه القيم دون القيم الأخرى. وكذلك قد يستنفد الجهد الذي يبذله التلاميذ للوصول إلى إحدى هذه القيم، كل قواهم لدرجة أنهم يضطرون إلى إهمال القيم الأخرى التي قد تساوي أكثر بالنسبة لهم، فإن نوعا معينا من التمرينات قد يشغل الشخص تماما، فلا يدع فرصة للأنواع الأخرى. وهذا ما يبدو معقولا في سن مبكرة: فعندما يعلم الطفل المشي بمعاونة الأربطة والتمرينات المنظمة فإنه يحصل على النتيجة المنشودة (إذا لم تحدث تشويهات في ساقيه): وهذا كسب، ولكن هناك أيضا خسارة في إضاعة التمرين الطبيعي، وفي اكتشافه وإكتساب التوازن والجرأة والثقة بالنفس تدريجيا: والخسارة هنا تفوق المكسب بكثير. وهكذا، كما قلنا من قبل، تزداد المشكلة خطورة كلما نما الطفل، فإن إتساع وتنوع النمو يهدد بمقابلة كل كسب بخسارة أو بأكثر، وقد تساوي أكثر أو أقل من الكسب نفسه.

ولكن، مهما كان الموقف الذي نتخذه، فإن التربية تقوم بتنمية الشخصية كلها. وإذا اخترنا بعض سمات الشخصية، سيكون ذلك قرارا تعسفيا من الممكن التشكيك في قيمته. فالقائم بالإختيار يعتقد بلا شك

أنه قد اختار أهم السمات، أما الخسارة التي تكلمنا عنها من قبل، فيمكن إهمالها، ولكن بالإضافة إلى أنه لا يمكن تقديم براهين على ذلك –كما بينا من قبل – يمكن أيضا إثبات، على أساس أن سمات شخصية الطفل تمتزج بطريقة معقدة، أن الكسب الذي حصلنا عليه بتنمية السمات التي اخترناها، لم يعوض، بل إعاقه أيضا عدم نمو السمات الأخرى التي أهملت. وهكذا لا يمكن الجزم بشئ فيما يختص بالنتيجة التي حدثت فعلا، أو بنمو الشخصية كلها.

وأمام هذه الصعوبات، كثيرا ما كان يكتفي، في التربية التجريبية باستعمال الكثير من الإختبارات على فترات مختلفة، وبقياس النمو العام لكل طفل مع مقارنته بنفسه، ومع محاولة أن تكون الإختبارات كثيرة ومتنوعة بقدر الإمكان حتى تقيس النمو كاملا. ولكنه إذا كان من الممكن أخذ قطاعات نفسية متتابعة، فإنه لا يمكن استنباط أية نتيجة تربوية طالما أنه من الصعب فصل نصيب النضوج، والتعليم والإهتمام والعاطفة وشخصية المربي عن هذا النمو.

وإذا كانت التربية التجريبية لا تقيس النتائج إلا على "مدى قصير"، فإن النتائج الحقيقية للتربية تكون على "مدى طويل". وعادة ما يكون للتجربة مدة معينة. وتقاس النتائج بعد وقت قصير نسبيا دون أن نستطيع أن نتأكد مما عسى أن تكونه هذه النتائج لو امتدت لمدة أخرى. وفي تجربة طريقة معينة، خلال وقت محدد، مع مجموعة من التلاميذ. يمكن لهذه المجموعة أن تستجيب لها استجابة أفضل مجموعة أخرى توجه

بطريقة أخرى. ولكن المجموعة الثانية تصل، فيما بعد. وفي نفس المجال، إلى مستوى الأولى وتسبقها. ونذكر هنا تجارب جيزيل على التوائم.

ولكي يمكن تجنب هذه الصعوبات، أجريت، منذ عدة سنوات، تجارب تربوية تجريبية على النمو الكامل للطفل، خلال مدة كافية. وفي هذا المجال، تقع تجربة استمرت عاما في انجلترا. وقامت بها الآنسة جاردنر **D. E. M. Gardner** بمقارنة النتائج التي حصلت عليها في مدارس ذات مناهج وتعليم عام، وأخرى تجريبية تطبق فيها مبادئ التربية الحديثة. فكان هناك تفوق واضح عند تلاميذ المدارس الأخيرة في الرسم والتعبير الحر واللغة الصحيحة الدقيقة، ورقة السلوك والبشاشة في وجود شخص بالغ غريب، والسلوك الإجتماعي (مع الزملاء) والتركيز في المعمل الذي يختاره التلميذ. وتساوي النوعان من المدارس في القراءة والحساب والهجاء وفي نفس هذا المجال أيضا، أجريت تجربة أمريكية أكثر أهمية، وهي دراسة الثماني سنوات " تحت رعاية " جمعية صداقة التربية الحديثة " و " رابطة التربية التقدمية " – وكان موضوع التجربة معرفة ما إذا كان مستوى الدراسة المطلوب في الجامعات الأمريكية يتعرض للخطر إذا ما اتبعت في المدارس الثانوية مناهج لا تعد لامتحانات القبول بالجامعات وبعد إتفاق بين عدة جامعات، نظمت التجربة في ثلاثين مدرسة حولت تدريجيا إلى جماعات مدرسية، وإستمرت ثماني سنوات. وقد أتيح للتلاميذ سبيل اكتساب أساليب للتفكير، وعادات حسنة للعمل، وعادات إجتماعية حميدة، وحاسة

جمالية ونظمت لذلك حياة جماعية كانت تعطي فرص العمل الجماعي، وتمزج تماما المدرسين بحياة التلاميذ، وتزيد من الإتصالات بين المدرسين بعضهم البعض حتى يضع كل منهم تخصصه في خدمة التربية كلها. وفيما يخص الأنظمة الجامعية كانت النتائج التي قورنت بنتائج تلاميذ مدارس ثانوية أخرى، في صالح الذين خضعوا للتجربة ومتفوقة جدا فيما يختص بتكوين الشخصية والتكيف مع الحياة الإجتماعية.

فهل تستطيع التربية التجريبية أن تسير في نفس هذا الطريق؟ وهل تكون النتائج سهلة القياس، على ألا تقدر قيمتها بطريقة فردية، ألا يمكن أن نواجه في النهاية نوعين من الأطفال: من جهة، هؤلاء الذين، منذ طفولتهم، كانوا موهوبين (وهذا يعني أن يقل اعتماد هؤلاء الأطفال من ناحية طبيعتهم، خلال نموهم، على ما هو مكتسب)، ويبقون هكذا طول حياتهم، كما أثبت ذلك ترمان، ومن جهة أخرى، أطفالا أقل موهبة، بمعنى أنهم يخضعون لكثير من التأثيرات الخارجية التي لا يمكن معها تحديد نصيب كل من هذه التأثيرات على حدة؟.

الفصل الخامس

أصدقاء التربية الحديثة وأعداؤها

وليست التيارات الثلاثة التي تتبعنا سيرها فيما سبق بسرعة، بغريبة عن النظرتين التربويتين الكبيرتين: نظرية ديكرولي ونظرية مدام منتسوري اللتين بدأتا، في السنوات الأولى من القرن الحالي، سلسلة الطرق الجديدة في التربية الحديثة. ولا يهمنا في شئ أن مدام منتسوري لا تريد الإعتراف بفضل روسو عليها، وأنها اتخذت لنفسها نقطة بدء أخرى، ولا يهمنا أيضا أن ديكرولي كان يدرس في بادئ الأمر الطفولة الشاذة. ولكنا نجد عند كليهما حب الأطفال، واحترام الطفولة كمرحلة لها قيمتها الإيجابية، واحترام الطبيعة (حتى أن ديكرولي يسمي طريقته في القراءة الطريقة " الطبيعية ")، والسعي إلى الربط بين التربية وعلم نفس الطفل بعد أن تغيرت الأولى بما اكتشفه لها الثاني.

ولكن التيارات الثلاثة تمتزج وتبدو بوضوح بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة. وكما حدث بعد الحرب الفرنسية الألمانية، جاءت البشرية، ولكن بقوة أكثر في هذه المرة لأن نكبات هذه الحرب كانت أكثر خطورة) تنشد السلام في المدرسة. فبعد الإضطراب الفظيع الذي أصاب الناس باليأس، ونزع منهم كل ثقة بأنفسهم، جاء الأمل في تربية أجيد فهمها لتكون أفرادا قادرين على وضع حد للحرب، وعلى تنظيم عالم أفضل أساسه التفاهم

المتبادل. وكان مؤتمر كاليه عام ١٩٢٠ مؤتمرا للتربية، ولكنه كان أيضا مؤتمرا للسلام (فقد كان للأخلاق والدين فيه نفس قدر التربية من المناقشة). وقد نظمته رابطة عالمية أسستها السيدة إنسور Mrs. B. Ensor تحت اسم " جمعية صداقة التربية الحديثة ". وفي نفس العام، كونت أنا ومدام جيريت Mme T. J. Guèritte في فرنسا، رابطة قومية اسمها " التربية الحديثة ". وكان هدف الجمعيتين واحدا. فمع استعانتهما بفلسفة ديوي وكلاباريد التربوية، ومع تنفيذهما لكل ما يظهر من اكتشافات في علم نفس الطفل أولا بأول، كانتا أيضا الوراثتين الحقيقتين لروسو وتولستوي، باحترامهما لشخصية الطفل، ولنشاطه الحر، وبتأكيدهما أنه ليس للمربي أن يعد أو أن يكون الطفل (" فهذا غالبا ما يعني تشويهه ")، ولكن له أن يمده فقط بالوسائل اللازمة كي ينمو وحده. وكانتا تبحثان أيضا، كما فعل روسو – مع اعتبارهما لمشكلات التربية العملية التي تعترض سبيلهما – عن حماية الطفولة لأطول وقت ممكن من رعونة المربي حسن النية ولكنه لا يعرفها وعن وسيلة تسمح لها ببلوغ نموها الكامل ونضجها الخاص بها. وكان لأعمال هاتين الجمعيتين – بالإضافة إلى أعمال جماعات أخرى، منها على سبيل المثال جماعة " الرفاق Les Compagnons " التي كانت تنادي في حماس بانقلاب تربوي يؤدي إلى نفس اتجاه التربية الحديثة دون جعلها تثير اهتمام الجميع مع الآباء والمربين، وتخلق حركة فكرية حقيقية.

وتناقص هذا الحماس بلا شك في فترة ما بين الحربين حيث شغلت الأذهان بمشكلات سياسية واجتماعية بدت لها أكثر أهمية من المشكلات التربوية. وما أن مر الخطر، حتى زادت السخرية من التربية.

ولكن استمرت رعاية التربية الحديثة بفضل مجهودات " رابطة التربية التقدمية في الولايات المتحدة، و " جمعية صداقة التربية الحديثة " التي مازالت توجد حتى الآن ولها فروعها في بلدان كثيرة، و " جمعية التربية الحديثة التي استمرت حتى عام ١٩٣٩. وخلال هذه الفترة، ظهرت وانتشرت نظريات معروفة في التربية الحديثة منها النظرية الأمريكية " للمشروع " ونظرية دالتون، ونظرية واشبورن **C. Washborne**، ونظرية بترسون ونظرية كوزينيه، ونظرية العمل الفردي لدوترينز **Doltrens** الخ...

وعقب الحرب العالمية الأخيرة، قامت نفس الحركة الفكرية فبعد أن أصاب الإنسانية الإضطراب والآلام واليأس والفشل، وتحولت من جديد إلى الطفولة، فجاءت إليها متخبطة، تطلب السلام. وبعثت من جديد رسالة روسو، فاستمرت " جمعية صداقة التربية الحديثة " في عملها، وكانت " المدرسة الفرنسية الحديثة " التي أسست عام ١٩٤٥ استمرارا لجمعية " التربية الحديثة ". وهناك أيضا إنشاء " فصول جديدة " في تعليم المرحلة الثانية، ومشروع إصلاح التعليم الذي اقترحته لجنة لانجفان **Langevin** والذي استأنفته حديثا وزارة التربية القومية، والأبحاث التربوية التي قامت بها اليونسكو، والإهتمام المتزايد بجمعيات حماية وتهذيب الأطفال، وعقد العديد من مؤتمرات التربية، وظهور مجلات تربوية لا حصر لها: وكل هذا يشهد على وجود نشاط تربوي قوي ينادي، عن جدارة، بالتربية الحديثة، ويبدو كأنما كتب له البقاء لفترة أطول مما قدر لسابقيه.

ولكن إذا كان هذا النشاط الجديد يبدو أكثر ثباتا، فيقل بذلك تعرضه للضعف بطول المدة، فهو يتعرض لأخطار أخرى تنبع من قوته نفسها. فقد إلتقت التربية الحديثة، عقب الحرب قبل الأخيرة، وفي البلاد المختلفة التي ظهرت فيها، إما بعد الفهم أو العداء. ولو أردت أن أسرد قصة ذلك بالتفصيل، لبنيت كيف كانت السلطات العامة، هنا وهناك، تحكم في خشونة بالقضاء على أساليب تربوية تعترف بها رسميا اليوم ولكنه لا يغير الفكرة أو العمل الجديدين شئ من هذه المقاومة، طالما كانا ذا قيمة. بل بالعكس، فإن ضروره الدفاع عن النفس ترغم أصحابها على البحث عن النقاط الضعيفة وتقويمها. وقد أثبتت التجربة أنه، في مجال الفكر، كثيرا ما يعتري الضعف الهجوم قبل الدفاع، فالدفاع يعرف عما يدافع، أما الهجوم، فيقوم عادة على غير أساس. ولكن معظم الخطر الذي يعترض الفكرة الجديدة يجئ مع الأصدقاء لا الأعداء وقد قال الكاردينال ريتز في مجال آخر، أنه إذا ما انضم فرد إلى حزب ما، صار العيش مع أصدقائه أكثر صعوبة منه مع أصدقائه.

وكان للتربية الحديثة خصوم أقل من ذي قبل، ولكن كان لها كثير من الأصدقاء، ولذلك كانت بالتأكيد أمام خطر أكبر. فقد غير خضومها من أسلوبهم، وبعد أن كانوا يؤكدون أن التربية الحديثة ما هي إلا مجرد خطأ، عادوا يؤكدون أنها لم تأت بالجديد. وأحيانا كانوا يقومون التأكيدية في نفس الوقت ولكن " الأصدقاء المزيفين " للتربية الحديثة كانوا أكثر خطرا، فقد احتفظوا بروح التربية القديمة سليمة، ثم استولوا على بعض الأساليب الحديثة التي إنتزعوها من هنا وهناك، واستخدموها للحفاظ

على تلك الروح في عملهم الذي لم يغيروا فيه شيئا مع ذلك، وهكذا نرى مدرسا يقسم تلاميذه إلى " مجموعات " كثيرة، ويعطي كل مجموعة تمرينا في قواعد اللغة أو واجبات في التاريخ، ويؤكد بذلك، بل ويقتنع أحيانا، أنه يتبع في فصله العمل في جماعات ومدرس آخر يزود غرضه للدرس بأسئلة لا تنقطع، ويظن أنه بذلك يستعمل طريقة النشاط. وآخر يدخل في توزيع عمله يوما معينا، وساعة معينة يخصصها لتمرين التعبير " الحر ". وآخر أيضا ينظم نزهة مدرسية ببرنامج للملاحظة حدده مقدما في دقة، ويعطي لهذا التمرين الإجباري إسما رنانا كنوع من " التربية الحديثة " لدراسة الوسط المحيط. وهكذا فقائمة الأخطاء التي ترتكب بإسم التربية الحديثة لن تنتهي إذا ما أخذنا على عاتقنا أمر تسجيلها.

ويدافع بعض المربين (وهم ليسوا دائما من المسيئين) عن أنفسهم بالحجة التالية: فهم يذكرون أن أنصار التربية الحديثة قد انتقدوا مرات عديدة، التعليم المنهجي، وخاصة التعليم الذي يعد خطأ أساسيا فيه إقتصاره على التقليد والمناهج والأساليب الجامدة، وباختصار، التعليم الذي يقتصر على تنظيم يقيده، ويسحب منه الحياة، ويحمده. وبالعكس، فهم يهنئون عن طيب خاطر، المعلم الذي يحاول الإفلات من هذه التقاليد ونسف القيود التي تضغط عليه، وبعث الحياة في هذه التربية المحنطة، وذلك بتجديد أساليبها، وتنويعها حتى تستجيب أكثر لتلاميذه. ولكي يصل إلى هذه النتيجة، ألا يمكنه أن يستعير من مصنع التربية الحديثة أدوات جديدة تبدو له نافعة، وبذلك ألا يستحق التشجيع والتهنئة؟

لا. لأن التربية الحديثة، كما قلنا في بداية هذا الكتاب، لا تضم منهجا أو تنظيما، أو مجموعة قواعد وأساليب ونظريات. ولكنها روح للمربي، وأسلوب حياة للأطفال. ولا يمكن تقسيم هذه الروح، فإما أن نتشربها كلها، وإما أن نبتعد عنها تماما. وما من " طريقة نشيطة " تحوي هذه الروح كاملة، فإن من فداحة الخطأ أن نحاول تعريف التربية الحديثة بقائمة الطرق التي تنادي بها، فهي تضمها جميعا، وتضم أيضا نظريات لم توجد بعد ولكنها ستنشأ ذات يوم، وستكون من صميم التربية الحديثة إذا كانت مطابقة لروح هذه التربية، لا لأنها تبدو أكثر مهارة وأكثر صلاحية للوصول إلى نتائج أحسن، في مادة من المواد، في وقت قصير. وإذا كانت الطريقة الكلية في القراءة ذات مميزات، فلا يرجع هذا لأن الأطفال يتعلمون القراءة على أساسها أسرع من أية طريقة أخرى، فحسب بل لأن هناك أسبابا أخرى أكثر أهمية، وهي أن هناك طريقة جيدة، وأخرى سيئة للقراءة الكلية، ولهذا أيضا، هناك تعليم صالح (أي مطابق لروح التربية الحديثة) وآخر غير صالح للكتابة المبسطة. وهكذا يكون التعليم الفردي أو العمل في جماعات من أحسن أو من أسوأ الأشياء.

ولكن مم تتكون روح التربية الحديثة هذه؟ – لقد بينا ذلك من قبل من خلال العرض التاريخي السابق، وسنعود إليه ثانية في الفصول القادمة. ولكنا سنذكر الآن ما لا تتكون منه هذه الروح.

فعندما يستعير أحد المعلمين ويستعمل إحدى الطرق أو الأساليب

التي ترتبط بالتربية الحديثة دون أن يتشربها، فهو يفعل ذلك لمنفعة شخصية له، فإن في ذلك غالبا ما يحسن ويسهل له عمله، ومن هنا، يحصل في مادة من المواد على نتائج باهرة بجهد أقل. ولكنه يظل محور العمل التربوي، يوجهه لأن واجبه هو التعليم، كما أن ملامح الفصل لا تتغير: فهو عبارة عن مدرس يعلم. ويشكل ويعد، وأمامه تلاميذ يتعلمون ويتشكلون ويعدون، كما قلنا في الفصل الأول، يختلف هذا الرأي مع مفهوم التربية الحديثة كما وجدناها في جوهرها عند روسو. ففي مدرسة التربية الحديثة (كما في الأسرة)، لا تكون التربية من واجب المعلم، يقوم بها (أو يقوم بها الوالدان): ولكن التربية أصلا من عمل الطفل، فمن واجبه أن يقوم بها وينفذها. وكلما كانت محاولة لتحسين التعليم، وزيادة الإجادة في دروس المعلم، وإثارة فضول التلاميذ، وبعث انتباههم والحفاظ عليه، وحثهم على العمل والتقدم، وإرشادهم وتوجيههم، وجعلهم يقبلون مادة من المواد، أو إرغامهم عليها، ومهما كانت الأساليب التي تؤدي إلى هذه الأهداف، فإننا بذلك نبعد عن التربية الحديثة. ونقولها مرة أخرى – أننا لا نحاول تبرير التربية الحديثة أو الإقناع بها. بل تعريفها. فالتربية من عمل الطفل. الذي ليس عليه أن يربى أو أن يربي نفسه. ولكن أن يحيا. هذه هي رسالة روسو. وكما تمر الحياة بكثير من البالغين دون أن يفهموا منها شيئا. ودون أن يتعلموا منها شيئا ويصلون بذلك إلى الموت كما كانوا عندما بلغوا مبلغ الرجال. تكون الحياة بالنسبة للطفل، ولمجرد أنه طفل، فهما وتعلما، ولكي يتعلم ويفهم، ليس عليه إلا أن يحيا، فالحياة بمثابة تربية له. ولكن يلزم لذلك

ظروف كانت مجهولة قبل روسو. وتحاول التربية الحديثة إيجادها. فيجب أن ندع الطفل يحيا. بدلا من أن نعوقه عن الحياة أو أن نضع في مكانه الرجل الذي سيكونه في المستقبل، ويجب أيضا أن نعطيه أسباب الحياة. وسنرى في الفصل القادم كيف يمكننا ذلك.

الفصل السادس

حاجات الطفل

تكونت التربية الحديثة إذا من التيارات الثلاثة التي حللناها في إيجاز، وقد تضخم كل منها بما حمله إليه التياران الآخران. فالطفولة لها قيمة إيجابية، وليس للشخص البالغ أن يعكر صفوتها، والطفل له تكوينة الخاص، ولا يمكن للبالغ أن يؤثر على هذا الشكل. ولكن التحليل السابق يضيق الخناق على المربي إذا ما أخذ به، ويخضعه له سلبيا وإيجابيا. فهو بذلك لا يستطيع النفاذ إلى الطفولة، ولا أن يقود الطفل كيفما شاء. فإن العقيدة والفلسفة تؤكدان له أن هذا ليس من حقه، أما علم النفس، فيخبره أنه لن يستطيع ذلك، فإن التربية الحديثة تلزمه بالإمتناع والترقب، وعليه أن يضع الطفل في وسطه الطبيعي، وأن ينظر لما يقع.

ولكن عند استعمال عبارة الوسط الطبيعي، يجب أن نحذر من تبسيط المشكلة فنقول أنه يكفي أن ندع الطفل يعيش وسط الطبيعة، فهذا لن يفيدنا من شئ ما دامت الطفولة هي الطبيعة نفسها. وقد سلمنا بأن الطفل ينمو، ولكي ينمو يجب أن يشبع حاجات متتالية يوجدها هذا النمو. هكذا يلزم للمربي أن يعرف هذه الحاجات لكي يرى مما يجب أن يتكون الوسط الذي سيشبعها، ويزيد هذا الإلزام في حالة إذا ما كان

هذا الوسط هو المدرسة، كما هو الحال الآن بالضرورة. وتتأتى الصعوبه من أن هذه الحاجات عديدة، وكما سنرى، قد يعارض بعضها البعض، وقد تتفق. ولو كانت متتابعة، لسهلت مهمة المربي، ولكنها تحدث في وقت واحد، وقد أوضحت دراسة الأطفال مدى تعقيد هذه المشكلة.

ولطالما أنكرنا حاجات الأطفال الصغار. وكانت الخبرة الفوضوية العمياء تقرر، تبعا للبلدان المختلفة، الطرق التي يجب أن يتم بها إطعامهم وإلباسهم، ونومهم، ولعبهم، وشغلهم. ونحن نعرف رأي روسو في إشباع أولى هذه الحاجات، وذلك بدفاعه الماهر عن رضاعة الأم لطفلها، وقد بين، في حذق وتبصر، أن الإشباع الطبيعي لأولى حاجات الطفل يعطي الحل الأول لمشكلة تتعدى ظواهرها مجرد التغذية. وكانت مجهودات الطب في القرنين التاسع عشر والعشرين، ضرورية لكي تعرف كل حاجات الأطفال وتشبع خلال هذه السن المبكرة. ومن الخبرة العمياء الغير واضحة، كان من الطبيعي الإتجاه إلى النقيض منها، وذلك بالثقة التامة بالعلم. وكان من الطبيعي أيضا الإعتقاد والجزم بأن الطفل إذا وضع، على الأقل في السنة الأولى من حياته، في الظروف التي يرى العلم أنها صالحة له (وهذا علم تجريبي، بدون شك)، فإنه يحيا حياة كاملة كرضيع نحقق كل مطالبه ويعيش حياته دون أن نفكر أدنى تفكير في إعداده لسن مقبلة وقد أوضحت التجارب الحديثة، وعلى سبيل المثال تلك التي أجراها الدكتور سبيتز **Dr-Spitz**، وكذلك ما أسهم به الأطباء والمحللون النفسيون أن المشكلة أعقد من ذلك بكثير، وأن علم رعاية الطفل لا يمكن أن يتهم بالحدسية، فهو لم يواجه رغم ذلك إلا

جزءا من المشكلة، فإننا نعرف الآن، إلى جانب الحاجات الجسمية التي يمكن للعلم، بل يجب عليه أن يشبعها بطريقة كاملة حتى يتفادى الموت أو المرض، أن للرضيع حاجات أخرى عاطفية على درجة كبيرة من القوة، قد تضعف أو تنمو بطريقة غير كافية، إذا حرم الطفل من عطف وعناية الأم، مهما قويت حماية العلم له.

وكانت تكفي إعتبارات من هذا النوع للتفكير في أمر حاجات الطفل. وقد أمكن في الواقع – خلال وقت طويل، بسبب الضعف الظاهري عند الطفل في السنة الأولى من حياته، وبسبب البساطة الظاهرة لهذه الحياة التي يختص جوهرها بالوظائف الأولية من غذاء ونوم – الإعتقاد أن هذه الحياة بسيطة، وأن حسن التنظيم المادي يكفي للوفاء بمتطلباتها. ولكنا نرى أن للرضيع، بجانب حاجاته الفسيولوجية، حاجة عاطفية هامة يجب توفير الإشباع لها، وإلا أعيق نضجه كرضيع، كما يمكن لروسو أن يقول، وتعترض بذلك إمكانية وصوله للمرحلة التالية للخطر. ولا يمكن الاختيار، فإن جميع حاجات الطفل يجب أن تجد لها الإشباع فالطفل " الذي لم تبتسم له أمه، لا يكون جديرا بالجلوس إلى مائدة الآلهة "، حتى ولو قامت بتربيته أحسن دور رعاية الأطفال في العالم، كما أن الطفل الذي تحبه أمه كثيرا، يتعرض لأخطار جسيمة إذا لم يأخذ الحد الأدنى مما تحتويه دار رعاية الطفل هذه. وعند هذا الكائن البسيط في ظاهره، تترابط الحاجات تماما، حتى إذا ما ضعفت الواحدة، قاست من ذلك الثانية، وبالتالي يتعرض نمو الفرد بأكمله للخطر. وليس هذا كل ما في الأمر: فالتنافس شديد بين القائمين على رعاية الأطفال

وعلماء الطفل (من أمثال بياجيه)، فإن الطفل لا يحتاج فقط، حتى في السنوات الأولى من عمره إلى مجرد التهوية والإضاءة والتغذية والنوم التي يجب دراستها جيدا، بل له حاجات أخرى حسية وحركية، وفكرية أيضا، فهو في حاجة إلى أن يرى. ويلمس، ويجرب، ويستعمل حواسه وجهازه الحركي، ويجب لذلك أن يوفر له الشخص البالغ كل الوسائل لإشباع هذه الحاجات، وأن يضع في متناول يده أشياء مناسبة. وأن يعطيه في الوقت المناسب والمكان المناسب كي يخطو فيه أولى خطواته. ويجب أن تختار هذه الأشياء جيدا. لأنها قد تكون غير مجدية، بل وضارة، ويجب أن يكون هذا المكان محددا. فقد يكون متسعا جدا. أو ضيقا جدا. وهذا ليس كل شئ. فلا يتعلق الأمر فقط بوسيلة إشباع هذه الحاجات. بل يجب أن تكون هناك علاقة بين مختلف وسائل الإشباع. فالطفل يحتاج إلى عناية أمه. ولكن هذه العناية تضايقه إذا ما فاقت الحد. وهو يحتاج لوجود شخص بالغ. ولكن لحد معين. ويمكن للأم أن تلاعبه. ولكن ليس كثيرا جدا، ويمكنها أن تتركه ينمو كما يشاء. ولكن دون أن تغيب عنه تماما. ودون أن تتدخل كثيرا. وهكذا يكون الطفل في سنته الأولى. كشبكة من الحاجات تدق بعضها على البعض الآخر. وتكون مصدر إشكالات معقدة للأم (وللأب). فبعض هذه الحاجات يتطلب حلا إيجابيا. والبعض الآخر حلا سلبيا، ولن نقول أكثر مما قاله روسو أن " تربية الإنسان تبدأ بعد ولادته ".

وقد استسلم علم التربية الآن التربية الأولية، فإنها تتعلق فعلا بالتربية، ولكن بشكل يختلف عما يطلق عليه عادة هذا الإسم. فهي تقبل

بذلك ألا تكون السنة الأولى من حياة الطفل، سنة إعداد، وأن تكون لها صفاتها الخاصة، وأن تكون بالنسبة لها سنة تمضي لتحقيق أهدافها، وأن يتأخر " الإعداد " الحقيقي سنة، أو حتى سنتين، حتى بداية ظهور الكلام، فإن الكلام يسمح في الواقع للوالدين، كما يعتقدون هم على الأقل، بالتفاهم مع أطفالهم، أي بالحصول على طاعتهم، فقد كانت اللغة، في كل وقت، وسيلة التربية. فعن طريق الكلام، يصوغ المربي أوامره ونواهيه، وينقل للتلميذ المعلومات التي يتملكها هو، ويرى أن التلميذ في حاجة لها. وهكذا تكون للغة، في كل زمان، أهمية خاصة للمربي، ومكانه أولى في الحياة الإنسانية. وبظهورها، يمكن قيام صلة مشتركة بين الوالدين والأطفال. وكانت أيضا، حتى ظهور الطباعة، الوسيلة الوحيدة التي ينقل بها المعلم المبادئ التي تعلمها هو الآخر بنفس الطريقة. ولم تستطع الطباعة أن توقف مثل هذا التقليد القوي، فاستمر بذلك المربون في تعليم تلاميذهم بواسطة الكلام كأنما لا توجد هناك كتب لذلك، فكان الفصل دائما مكانا يتحدث فيه المعلم إلى تلاميذه أو أمامهم وهذا لم يكن يشبع ولا واحدة من رغباتهم، فهم ليسوا في حاجة إلى الإنصات أو سماع الخطب، ولم يكن في هذا النظام من رغبة تجد الإشباع سوى رغبة المعلم في الكلام.

وتنازلت لذلك التربية عن السنة الأولى، بل وعن الثانية أيضا. ولكنها إستعادت بعد ذلك حقوقها عندما أكدت أنه ليس للطفل، بعد هذه السن، حاجات معنية تتميز عما للشخص البالغ، ولهذا، فللمربي الحق في إعداده كي يشبع حاجات المجتمع وكي يقوم بما يعتقد أنه من

واجب الإنسان. ولكن بعد أن تخلصت التربية القديمة من فترة كانت تضايقها، عادت إلى تأكيد مركزها. فالمجتمع، من جهة، في حاجة إلى عمال يمارسون عددا من المهن، بأحسن ما يمكنهم، وذلك للصالح العام: فلنعد إذا كل طفل ليمارس إحدى هذه المهن. ومن جهة أخرى، لابد أن يكون الإنسان أمينا في عمله المهني، وأن يقوم به بذكاء، وأن يكون مواطنا نافعا ونشيطا في مجتمع ديموقراطي، ولذلك يجب أن تكون لديه معلومات محددة، وأن يكون نزيها في علاقاته مع أقرانه... الخ، وهكذا يمكن للمربي، بل لابد له، من إعداد الطفل كي يكون رجلا أمينا، شريفا، ذكيا، مثقفا. وسيكون هذا الإعداد ميسورا وشرعيا طالما احترمت حاجات الطفل، طبقا لرغبة روسو، حتى السن الذي يختفي فيه هذه الحاجات.

وكلنا يعرف أن روسو يطلب أكثر من ذلك، ويطيل احترام الطفولة حتى سن أكثر تقدما. ونعرف أيضا أن علم النفس – وهو آخر التيارات التي تهمنا – يمد التربية الحديثة بسند يزداد قوة بعد تطوراته الأخيرة. فهو يخبرنا بأن الطفل، طبقا لعقيدة روسو وفلسفة ديوي، لديه إلى ما بعد سنته الثانية، حاجات خاصة به، وأن هذه الحاجات عديدة وترتبط بعضها ببعض، وأنها إذا لم تشبع، تحدث "كبتا" قد تكون له أضرار خطيرة، وهذا ما كان موضوع دراسات عديدة حديثة من علماء النفس والأطباء والمحللين النفسيين. ونكرر مرة أخرى أن احترام الطفولة في مداها وفي فحواها وفي قيمتها الذاتية، يكون في التعرف على حاجاتها وإشباعها. وفي هذه المرحلة، لا يكون علم النفس مجرد علم يقوم على المشاهدة،

ولا شان له بالتربيه، ولكنه، لمجرد قيامه، يرتبط بالتربية، ما دامت التربية قد ارتبطت به بتعريفها. وإذا كانت التربية القديمة قد أعطت الأولولية إلى حاجات الطفل في السنتين الأوليين من حياته، فقد اضطرت للاعتراف أن حياة الطفل تخضع لإشباع هذه الحاجات، وأنها ترتبط بحاضره دون أدنى أثر على مستقبل حياته، ويجب عليها أيضا أن تعترف بأن الحاجات التي تعتري الطفل في السنوات التالية لابد وأن تشبع، إذا ما كشفنا لها عن الطبيعة المميزة لهذه الحاجات، وبذلك نكرس دراستنا هذه لتحليل هذه الحاجات.

ولكن تبقى لنا نقطة لابد من توضيحها. فقد كان المربون، وخاصة الآباء منهم، يظهرون دائما عداوتهم لإشباع حاجات الطفل، بعد أن اقتنعوا بقيمة حاجات الرضيع، وذلك كما كانوا من قبل بالنسبة لهذه الحاجات. وتزخر التقاليد، الشفهية والمكتوبة، بتأكيد أن الطفل يشعر بالكثير من الحاجات التي تضره عندما تشبع، وأن الحاجات النافعة له قليلة جدا، وأن على المربي إذا أن يفوق بين تلك التي أسماها روسو نفسه كما قلنا، " النزوات "، والأخرى التي أسماها " الحاجات الطبيعية الحقيقية "، وأن يشبع فقط الأخيرة منها. وهنا نجد موقفا لا تقبله التربية الحديثة: أولا لأن المربين، والوالدين عامة لا يملكون معيارا يسمح لهم بالتمييز بين الحاجات الحقيقية والمزيفة، ولذلك فهم يفرقون بينها بطريقة تعسفية، ويميلون إلى اعتبار الحاجات الحقيقية تلك التي تبدو لهم كحاجات تلزم للاعداد، وغالبا ما تكون من اختراعهم هم. وثانيا نعيد إلى الأذهان موقف التربية الحديثة، ونحن نضطر دائما لذلك. فمهما

كانت حاجات الطفل، فليس للمربي الذي يراقب أن يشبعها، بل هذا من حق الطفل الذي يشعر بها. فإن في ذلك، من جانب المربي، تدخلا في حياة الطفولة يمنعه روسو، لأن من يشعر باختلال توازنه. يستطيع وحده أن يعيد هذا التوازن بالبحث في الوسط المحيط عن عناصر ضرورية له. وسنرى أن للمربي أن يدقق النظر فيما إذا كانت هذه العناصر موجودة في الوسط المحيط في اللحظة الضرورية، وأن يدخلها إليها إذا كانت غائبة عنه، وهذا ليس إشباعا لحاجة، بل هو عمل غير مباشر يسمح بالإشباع لمن يشعر بالحاجة.

وأخيرا، تقوم عداوة الوالدين في كل زمان لرغبات الطفل من فكرة مهوشة أساسها ملاحظة غير دقيقة. فإذا سلمنا، مع روسو، أن للطفل " حاجات طبيعية " و " نزوات "، وإذا سلمنا مع غالبية الوالدين أن هذه الأخيرة أكثر من الأولى، يجب أن نبحث: من أين تأتي هذه النزوات للطفل. فإذا كانت هذه الحاجات غير طبيعية، ولا تعتبر عناصر مكونة لمرحلة البساطة والبراءة، فهذا لأنها نفذت إلى الطفولة من المجتمع والمدنية. كما أدخل المجتمع والمدنية، في حياة الإنسان الطبيعية – وذلك عن طريق الفخفخة ونمو الآداب والفنون – حاجات زائفة لعنها روسو، ومن بعده تولستوي. فمن البديهي إذا، وبالتعريف، أنه إذا أظهر الطفل حاجة ليست طبيعية، فهذا لأن هذه الحاجة قد نفذت إليه من الخارج، عن طريق المجتمع، ما دامت الطبيعة والمجتمع هما القوتان الوحيدتان اللتان تؤثران على الكائن البشري لتكونه. وما دام المجتمع، خلال السنوات الأولى للطفولة على الأقل، لا يتمثل إلا في الوالدين كان

عليهم أن يعترفوا أن " النزوات " التي يشكون من وجودها عند الطفل، لا توجد إلا لأنهم منحوهم إياها. ونحن لا نقصد بهذا القول شيئا غير عملي: فإن كل حاجة ليست طبيعية هي حاجة غير طبيعية ونزوة. وإذا كنا نعرف إجماليا إشباع الحاجة بإعادة التوازن الداخلي الذي اختل نتيجة لمؤثر جديد من الداخل (وهو النضوج) أو من الخارج (من الوسط المحيط)، فإن من الواضح أن ما يخلق الحاجات الطبيعية هو المؤثرات التي تأتي من الوسطين الداخلي والخارجي مؤثرا كل منهما في الآخر، وذلك دون تدخل من الشخص البالغ الذي قد يضيف تأثيره الخاص على المؤثرات الطبيعية. وهكذا يمكن أن نستنبط أنه ليست الحاجة الطبيعية كل حاجة تنتج عند الطفل من تدخل مباشر من البالغ. وهذا الإستنباط يأخذ نفس اتجاه عقيدة روسو، وله أهمية كبيرة في تعريف التربية الحديثة كما سنرى. وقد يكون التدخل مزدوجا، سلبيا أو إيجابيا، فقد يتدخل البالغ عندما لا يجب عليه ذلك، وقد لا يتدخل عندما يجب عليه ذلك، وهكذا يمكن للبالغ أن يتدخل محاولا التأثير على الطفل تأثيرا مباشرا، وبذلك يعوق نضجه، ويمكنه أيضا أن يتدخل دون مراعاة لما يحويه الوسط المحيط من المؤثرات الضرورية الكافية، أو دون أن يتضمنها إياه.

وقد توضح بعض الأمثلة هذه المبادئ: فهناك أطفال صغار يحبون الحلوى لدرجة الإفراط في تناولها، وقد يؤثر هذا الحب على سلوكهم لدرجة أنهم قد يسعون للحصول عليها بطرق غير مشروعة، وقد يكون من نتيجة ذلك أيضا تعرض صحتهم للخطر. وعندما يرى الآباء هذه الأضرار، يعتقدون أن هذه حاجة لا يجب إشباعها، دون مخالفة للتربية

الحديثة. وفي الواقع، هذه ليست بالحاجة الطبيعية، وإذا كان الأطفال الصغار يصلون إلى درجة يرغبون فيها دائما وبشدة، مص الحلوى، فهذا من جهة لأن الأم (أو الأب أو الأصدقاء) أعطوهم منها عدة مرات بين الوجبات ليبعثوا السرور في نفوسهم أو ليحولوهم عن نشاط يضايقهم، وهكذا أوجدوا عندهم حاجة مزيفة يشكون منها. ومن جهة أخرى، لأن وجبات الطفل لا تشكل بطريقة تجعلها حاوية لنسبة كافية من الأطعمة السكرية (كالفاكهة والمربى). وفي الحقيقة أن عند الأطفال الصغار الذين لم يكونوا ضحية لهذا التدخل المزدوج الإيجابي والسلبي، لا تظهر هذه الحاجة المزيفة للحلوى. وبدلا من العمل على إشباعها، يجب العمل على عدم خلقها.

ويميل بعض الوالدين إلى إيجاد حاجة للكلام كثيرا مع الأشخاص الكبار عند أطفالهم، وذلك للتفاخر بأنفسهم، ويعتقدون أيضا أنه، بدلا من إشباع هذه الحاجة، يجب العمل على القضاء عليها. ولكنهم إذا أمعنوا في البحث عن أصول هذه الحاجة المزيفة، وأمكنهم اكتشافها بالمراقبة سيجدون أنها حاجة أوجدوها بأنفسهم. وكم من أمهات وأقرباء وأصدقاء يتحدثون كثيرا إلى الطفل بمناسبة وبغير مناسبة لأنهم يعتقدون بضرورة التحدث إليه (لتنمية لغته)، ولأنهم يعتقدون أيضا أن هذا يبعث السرور إلى نفسه، ولأنهم يشعرون برغبة في ذلك، لأن هذا يبعث السرور في أنفسهم هم أيضا، كما أنهم يغضبون ويتكدرون إذا لم يلتفت الطفل إليهم. وهنا أيضا، نجد أطفالا لا يبدون هذه الرغبة الزائفة طالما أنهم لم يتعرضوا لتدخل سابق لأوانه.

ويمكننا أن نعطي أمثلة أخرى كثيرة. فهناك أطفال يظهرون حاجتهم إلى لمس كل شئ. وهذا بالتأكيد يكون حاجة سيئة لهم وللمحيطين بهم. أوجدها عندهم عدم إمتلاكهم لأشياء بسيطة يمكنهم أن يمارسوا عليها نشاطهم. من لمسها وإستطلاع معالمها وتحريكها طويلا وكما يريدون. وهناك أيضا أطفال يظهرون حاجة مستمرة لتغيير ما يعملون فيه. وهذه أيضا حاجة زائفة. أوجدها عندهم الآباء الذين يعكزون دائما صفو أطفالهم كلما انغمسوا في عمل.

ونقول مرة أخرى أن الأمثلة كثيرة. ويمكننا أن نملأ بها مؤلفاه كاملا في التربية العملية، وما قد نستنبطه منها هو ما بيناه في أول هذا البحث: وهو أن كل تدخل مباشر من الشخص البالغ في حياة الطفل يخلق عنده حاجات زائفة. وكل حاجة تظهر، دون هذا التداخل، تعتبر حاجة طبيعية يجب إشباعها.

على أن المربي يجب عليه ألا يتدخل، سواء لإشباع طبيعته، أو لخلق حاجة وهمية. وعندما نقول أنه يحب إشباع الحاجات الطبيعية لا نعني إشباعها بواسطة المربي، ولكن على المربي أن يسمح للطفل بإشباعها بنفسه، أي ألا يعوق نشاطه الذي يهدف به لإشباع هذه الحاجات، وأن يدعه يكبر وينمو ويحيا ويستمر في الحركة خلال طفولته كلها. كما كانت تفعل الأم الطيبة، أو المربية الخبيرة في السنتين الأوليين من عمره، وذلك بتزويد الطفل بالوسط اللازم لهذه الحياة، بحيث يحتوي ماديا ومعنويا على كل العناصر اللازمة لذلك.

وبقولنا هذا، نعطي لكلمة " حاجة " معناها الكامل، وهو المعنى الذي يجعلها، بعد أن أضيفت عليها اليوم عناصر بيولوجية وعاطفية تفوق بكثير مبدأ الإهتمام. ونعيد القول أن الحاجة يجب أن تجد الإشباع بمعنى أن تمارس، لا بلا هدف، ولكن لإيجاد نتيجة معينة. والحاجة تبحث، بكل الطرق الممكنة. عن الإشباع. فإذا لم تشبع. أنتجت كبتا قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية مرضية. والطفل لا يقبل الكبت (حتى إذا ما بدا مستسلما له) فيتجه بذلك للاشعور. وتتجه الحاجة بذلك إلى البحث عن الإشباع في اتجاه غير متوقع. وتسبب بذلك إضطرابات نفسية مرضية. أو دون أن نذهب يعيدا لهذه الدرجة. شذوذا يفاجئ الوالدين ولا يستطيعون له علاجا لعدم معرفتهم لأسبابه.

الفصل السابع

الوسط الاجتماعي

- ١ -

الواجب الأول والرئيس للمربي إذا هو أن يتنبه إلى عدم إدخال حاجات وهمية على الطفولة، بتدخل غير مناسب منه، وأن يسمح للطفل بإشباع حاجاته الحقيقية، وذلك بأن يترك الحرية لنموه وأن يمده بالوسط المناسب.

وهذه بالتأكيد نقطة هامة. فلم تحل المشكلة بالتفاعل بين النمو والوسط، ولا يمكننا أن نجزم اليوم " بالتأثير الذي يمكن أن نرجعه للامكانيات الوراثية وللبناء الغريزي الذي ينمو بطريقة شبه تلقائية، وبالتأثير الآخر الذي نرجعه لتأثيرات الوسط التي تقع حتما خلال النمو وأثناء الحياة كلها. وهذه هي مشكلة " الطبيعة والتطبع عند الإنجليز، وهي تفي بالتطبع الغذاء نفسه، وكذلك الغذاء الفكري الذي توفره التربية للطفل " (بيبرون). والحل الصحيح لهذه المشكلة (على فرض أنه ممكن)، يستمد من علم النفس، وخاصة علم الفروق الفردية، وهو لا يهم التربية الحديثة كثيرا فيما يختص بالحاجات العامة في مرحلة الطفولة ويكفينا أن نعرف أن الكائن الحي (أو الطفل وهو الذي يهمنا هنا) لا يمكنه النمو إلا في الوسط الذي يمده بالغذاء الكافي، وأن تأثير الوسط،

من جهة أخرى لا يمكن ممارسته إلا مع قوة داخلية (أي طبيعية) عند الطفل.

وتسمح لنا هذه الاعتبارات بتحديد أكثر لتأثير ثورة روسو. فمن قبله، لم يكن يهتم المربي إلا بالتأثير على القوى الداخلية للطفل، هذا هو الحال أيضا بالنسبة لمعظم المربين اليوم. ولا ينحصر عملهم في مجرد الضغط على هذه القوى الداخلية، إذ يعلنون بعدهم عن عبادة " الشمع اللين "، ولا يكفون عن الاحتجاج على لومهم بأن هذا العمل يجعل الطفل " سلبيا "، ويؤكدون، على العكس من ذلك، أن الهدف من جهودهم هو " دفعه للاستجابة " فيعملون قائمة بالمبادئ التي يجب تحصيلها (بالذاكرة والذكاء)، والتمرينات التي يجب إنجازها (وتهدف إلى تمرين التقليد والابتكار). ويقدمون هذه القائمة إلى التلاميذ. ولما كانت هذه القائمة تحتوي على عدد كبير من العناصر (من مبادئ وتمرينات) لا تهم هؤلاء التلاميذ، وتدعهم جامدين، سلبيين، لذلك يجتهد المربي في انتشالهم من سلبيتهم و " دفعهم للاستجابة " مستعملا في ذلك كل الوسائل: من مهارة، وجذب الاهتمام، والرقة عند التعليم محاولا بذلك، كما قلنا، " بعث الفضول وإثارة الاهتمام " أو أيضا باستعمال قسوة النظام. وكم سيصعب على المربي أن يقول فقط ما معنى عبارة " دفع للطفل للاستجابة " إذا كان لها معنى بالضرورة. ويهرب المربون المستبدون الذين يهدفون إلى تشكيل تفكير الطفل، من التناقض: فقد كانوا يؤثرون على التلميذ " وهو مادة التشكيل " (بلانكار Planchard)، وكانوا يعطونه الشكل الذي يحتفظ به مدى الحياة. ولكن كيف يمكن

للمربي أن يؤثر على هذه المادة، وهو يأمل في نفس الوقت ألا تكون هذه المادة طيعة للتأثير، وأن يستجيب مع كثير أو قليل من الاستقلال؟ وما معنى " بعث الفضول "؟ وما معنى " إثارة الإهتمام "؟ أليست هذه كلها مجرد كلمات يجترها مرددوها؟ فقد نستطيع إجبار الطفل على التسميع والكتابة، ولكن هل هذا ما يسمى " إستجابة "، أو هو فقط تظاهر بالإستجابة؟ وقد نستميله بمهارة، ولكن ألا يعني هذا بالرغم من التأكيدات المغايرة " تشجيع التبعية الفكرية " كما يقول ديوي؟ إن " دفع الطفل للاستجابة " وهم تربوي كبير يعتبره كثير من المربين حقيقة. وهنا يجب ألا نتغاضى عن هذا الاعتراض: فإذا نجح المربي، بتدخله في غير حذق منه، في خلق " نزوات " عائقة للطفل، ألا يمكن أيضا أن يدخل في تفكير التلميذ حاجات قد لا تكون طبيعيه، ولكنها قد تكون على الأقل نافعة له؟ (وهذا ما تعتبره التربية الحديثة تناقضا). وهذا ما حاولت التربية القديمة أن تفعله دائما. وهو خلق حاجات يسعى الطفل إلى إشباعها، مثل الحاجة للحصول على درجة عالية، ومستوى جيد في الإنشاء، وكسب عطف المعلم، وإلقاء النصوص دون خطأ، وعمل تمرينات متشابهة، وحل المسائل، والإنصات إلى المعلم وهو يتكلم. ولكن المعلم لا يخلق حاجات بل عادات تشبه تماما عادة مص الحلوى، أو التباهي بالثرثرة عند الطفل. وحتى في هذه الحالة، يرتبط السرور بالعادة، وهذا ليس نفس الشئ بالنسبة للعادت المدرسية، ولهذا يجب على المعلم أن يرعاها دائما بضمانات من كل نوع، كالإمتحانات والمغريات الأخرى التي تعد التلاميذ دائما بسرور مرتقب، لانعدام سرورهم في الوقت الحاضر.

ولكن الحاجة في الحقيقة، لا يمكن خلقها. فإذا وجدت عند الطفل (أو أي فرد آخر)، فذلك لعدم اتزان يسعى إلى إعادته من جديد وتشبعه الاستجابة لمؤثر معين ينشأ من تلقاء ذاته، وقد يكون المؤثر مما يستدعي الاستجابة، وقد لا تكون عناصر الوسط من المؤثرات. فيظل الفرد ساكنا. وهكذا يحتوي العالم الذي يندمج الطفل فيه أثناء السنوات السابقة للدراسة، على قدر من العناصر التي تكون بالنسبة للطفل وكأنها لم تكن، فهذه ليست مؤثرات، ومن العبث محاولة تحويلها إلى مؤثرات أو محاولة " جذب انتباه " الطفل إليها فالإنتباه لا يجتذب. وهناك الوالد الذي يعكر صفو ولديه اللذين انغمسا، خلال نزهة في نهاية يوم صحو، في ألعاب تشبع إحدى حاجاتها، ذلك لأنه يريد أن يريهم، و " يجعلهم " يعجبون بالشمس المستديرة الحمراء التي تهبط الأفق ببطء. ويلقي الطفلان على الشمس بنظرة سريعة، وذلك تأدبا منهما وإطاعة لوالديهما ثم يعودان من جديد إلى ما يشغلهما. ولو كانا بالمدرسة، لا خلال العطلة، لكان عليهما أن " يصفا غروب الشمس في أمسية جميلة من أمسيات الصيف "، ولما كانا، فيما يبدو لي، طفلين مطيعين، فسيصنعان ذلك ثم يعودان من جديد إلى اهتماماتها العميقة وحاجاتهما الحقيقية. وهنا أسجل نفس الملاحظة التي قمت بها من قبل: ففي سن معينة، يعتبر غروب الشمس عند بعض الأطفال مؤثرا يتعلق بحاجة، ويحدث رد فعل أدبي في وصف الغروب شعرا أو نثرا. ولما كان غروب الشمس حادثة طبيعية عادية، ويكون عنصرا دائما في الوسط الاجتماعي ما علينا إلا أن ننتظر ليصبح مثيرا فلنترك للطفل أو للمراهق الحرية الكافية حتى لا يعوقه

شئ عن الاستجابة لإشباع حاجته، في الوقت المعين لها.

وكلنا يعرف كيف كانت التربية التقليدية على العكس من ذلك. إذ يدخل المربي إلى الوسط عناصر يقرر، بطريقة تعسفية وبسلطته، أنها يجب أن تكون مؤثرات: ومن هذه العناصر قواعد لغوية، ومبادئ هندسية، وحوادث تاريخية. ولكن هذه العناصر لا تتحول لمؤثرات لمجرد أن المربي أراد لها ذلك، وعندما لا يستطيع المربي التأثير على المؤثر يحاول التأثير على الاستجابة، فيلجأ إلى الضغط (بالنظام والعقاب والمنافسة) لكي يستجيب الطفل لما يعتبره مثيرا، ويحاول أيضا أن يحل مشكلة الطبيعي والمكتسب بالتأثير بنوع خاص على الطرف الأول منها. أما التربية الحديثة فتنهج، على العكس من ذلك، إلى التأثير على الطرف الثاني. والمربي التقليدي يقيم وسطا صناعيا (عن طريق المنهج الموضوع)، ويسعى إلى تكيف الطفل معه، أما التربية الحديثة، فإنها تعترف بحاجات الطفل وتنظم الوسط حتى تجد هذه الحاجات إشباعا لها، وبذلك تسخر الوسط للطفل.

-٢-

ولكن ما هي هذه الحاجات؟ من المسلم به أنه يجب على المربي معرفتها وهذا عمله الأول، حتى يمكنه بعد ذلك أن يجد المؤثرات المناسبة وأن يجمعها، ولا تتكون هذه المؤثرات من الأشياء فقط، ولكن أيضا، وبنوع خاص، من الإمكانيات. لذلك يجب أن يكون الوسط بحيث يستطيع الطفل أن يشبع أولا حاجاته العامة.

وأولى هذه الحاجات هي الحاجة إلى النمو، وهذه الحاجة هي التي " تفتح لنا نافذة واسعة على حياة " الطفل، وتدعونا إلى " اكتشاف " الوحدة " التي تسيطر على تغيراته المتعددة، والتي تكون " شخصيته " بذاتها " (جودان **Godin**). والحاجة إلى النمو هي في الواقع خاصة بالطفل، ولذلك نعطيه هذا التعريف: الطفل كائن ينمو. ولكن هذه الحاجة، تصبح غريبة على " البالغ " الذي لم يعد ينمو، مما يدعونا إلى أن نكرر هذه الحقيقة العامة، وخاصة للمربي، ومهما تكن هذه الحقيقة، يجب أيضا أن نحددها. فعندما نقول أن الطفل يحتاج للنمو، فهذا يعني أن النمو ضروري له مادام كل تأخير أو بطء في هذا النمو قد يؤدي إلى ظواهر مرضية خطيرة، هذا يعني أيضا أن الطفل يشعر بحاجة للنمو لدرجة أنه يشعر بالكبت الجسمي (أي أنه يمرض) إذا لم تشبع هذه الحاجة البيولوجية للنمو، كما أنه يشعر بالكبت النفسي إذا لم تشبع حاجته للنمو، وهذا لأن النمو فعل، وفي نفس الوقت، حاجة، ولكنه ليس كما كانت تعتقد الحكمة الشعبية، مجرد تتابع حالات يمر بها الفرد دون أن يشترك فيها.. فالوليد الذي يضيق عليه القماط، ينمو بصعوبة وببطء، وتنمو أعضاؤه الداخلية التي لا يقع عليها إلا قليل من هذا الضغط أما نموه العام فيكون أكثر بطأ لدرجة أنه قد يتعرض للخطر لأن الوليد لا يستطيع معاونته، ولكنه لا يستطيع أن يحققه بعمله هو. والنمو فعل، أو " قيام " بشئ ما، وحاجة الطفل إلى هذا العمل أي إلى أن يفعل شيئا ما، هي حاجة ملحة وظاهرة لدرجة أننا نتساءل كيف لا يدهش الوالدان اللذان يتضايقان من هذه الحاجة، ويشكوان منها كثيرا خلال

السنوات السابقة للمدرسة، عندما يلاحظان إختفاءها في سن الدراسة حتى أن المربي يحسب أنه مضطر لدفع الطفل إلى الاستجابة في المدرسة بعد أن كان قبلها لا يكف عن الحركة.

والنمو نشاط يقوم به الكائن بأكمله، كما يقول جودان. ولا يجد النمو إشباعا إلا في التمرين والتأثير على بعض عناصر الوسط المحيط به، وفي الإختراع والإكتشاف. والنفس، كالجسم، تنمو بالتغذية (وبالغذاء الذي يلائمها)، وذلك بأن تخضع لتأثيرها عناصر تستسلم لهذا التأثير، وتبقى عليه، بأن يستطلع الوسط المحيط لكي تعثر على هذه العناصر. وهكذا لا يمكن للنفس أن تنمو نموا حقيقيا إذا لم يكن لنشاطها أن يتحقق كاملا في حرية. وأقول: في حرية، لأن النمو يضم عناصر أخرى غير العناصر البيولوجية، ومنها بنوع خاص العاطفية التي أهملتها التربية القديمة دائما. ويستفيد النمو في الواقع من الاهتمام الذي يتصل بالوسائل التي يستعين بها هذا النمو.

ولنعيد إلى الأذهان أولا، وبمناسبة الحديث عن الحاجات، أن الحقيقية لا تشبه في شئ هذه الرغبات الغامضة التي يحتفظ بها أشخاص كثيرون طوال حياتهم دون تحقيق لها. ومنها الرغبة في أن يكون الشخص جميلا، ثريا، وأن يحصل على " النجاح ". فالحاجة الحقيقية لا تظل بدون إشباع، منزوية في أحد أركان النفس، ساكنة، جامدة، كقذيفة مدفع تلتف بالحرير، ولا يمكن إخراجها منه. ولكن لابد للحاجة الحقيقية من إشباع، وهذا هو تعريفها أيضا، ويكون الإشباع مباشرا أو

غير مباشر بالإبدال (إلا إذا وضع الفرد في حالة لا تسمح له بذلك مطلقا، كما لا تسمح له حتى بالتعويض، وفي هذه الحالة تموت الحاجة). ولكن أن ترغموا الأطفال في الفصل على الكون التام، وهم في حاجة للحركة، ولكن أن تمنعوا هذه الحاجة من الإشباع، فيشبعونها في خارج الفصل وفي أثناء الترويج بالحركة غير المنتظمة بالألعاب التي نسميها " وحشية " ولكن المعلم هو المسئول الوحيد عن هذه الوحشية، أما في داخل الفصل فهو مسئول عن الحركة أو الرجفة أو الشرود. أما عدم " الصمت " الذي يشكو منه المعلمون كثيرا، فيأتي من إرغام الأطفال على الصمت، ومن عدم السماح للحاجة بالحركة بالإشباع. وهذا واقع يفوق كل الإعتبارات التربوية: فالمعلم الذي ينجح في توجيه خطابه إلى تلاميذ ساكنين تماما أمامه، وذلك بممارسة سلطته وإقراره لنظام قاس وفرضه لعقوبات منتظمة، لا يحق له أن يبتهج بأنه قضى على رغبة تلاميذه في " الحركة ". ونقول مرة ثانية أن الحاجة لا تختفي إلا إذا لم تكن حاجة فقد تتنكر الحاجة، بحثا عن مخرج لها، وستجده بوسائل شتى، وخاصة " بالشرود " الذي يشكو منه الكثير من المعلمين. وهم في هذه الحالة أيضا مسئولون عنه. فالطفل الذي يتحرك مشبعا بذلك حاجته للحركة عن طريق النشاط الكامل. لا يمكن أن يشرد (مدام منتسوري). ولكنه يشرد أثناء الدرس لأنه ليس في حاجة للانصات إليه، لأن المربي لم يشبع حاجته إلى الحركة. وهكذا يكون صراع المربي للحاجات الحقيقية عبثا لا طائل تحته، وقد يكون خطرا، مؤديا بذلك إلى اضطرابات جسيمة في السلوك. ولا أصر على واقع " التعويض " الذي

يعرفه النفسانيون كثيرا، ولكن أذكرهم بمثل واحد، هو مثل الطفل الذي يهرب ويقترف السرقة لمجرد أن والدته القاسية المتهوسة ترغمه على خلع حذائه عند عبوره لباب المنزل وتجبره على عدم الحركة إلى أن يرتدي نعلا من الجوخ. وهنا يقول برت **Burt** إن تشرد الأحداث ليس إلا وسيلة يؤكدون بها ذواتهم، أي أنه يشبع إحدى الحاجات الهامة عند الطفل أو المراهق. ولكن إذا ندرت مثل هذه الحالات، فإن التعويض كثير، ويسبب دائما اضطرابات في النمو.

وثانيا إذا ما ذكرنا به القارئ في بداية هذا الفصل، نقول أن حاجات الطفل، كما رأينا عند الرضيع، كثيرة وترتبط بعضها ببعض حتى أنه إذا لم يشبع البعض منها، فإن عدم الإشباع هذا لا يعوضه إشباع البعض الآخر. وقد قلنا ذلك في حديثنا عن الرضع الذين يربون بطريقة علمية، ولكنهم يحرمون من عطف ورعاية الأم، فيظل الطفل هكذا طوال حياته، فله حاجات كثيرة عضوية وفكرية وعاطفية، فإما أن يعرفها وتشبعها التربية، وإما أن تهمل بعضا منها، فتشبع بطريقة غير مباشرة، وتصيب النمو العادي بالضرر، وإما أن تهمل حاجات هامة للطفل، عضوية وفكرية وعاطفية، فيصاب الطفل بالسقم. والتعرف على هذه الحاجات لكي يمنح الطفل الوسائل اللازمة لإشباعها هو واجب عظيم يلقي على عاتق التربية الحديثة، ولكنه مع ذلك " واجب " التربية الحديثة.

–٣–

رأينا أن التربية الحديثة تطيل الرعاية للطفل، على الأقل خلال

طفولته، حسب آراء روسو. وكما ترك علم رعاية الطفل البديهات ليهتم فقط بمعرفة حاجات الطفل وإتاحة الفرصة لإشباعها، وذلك بالتأثير على الوسط لا على الفرد، تهتم التربية الحديثة أيضا بمعرفة حاجات الطفل، ثم حاجات التلميذ، وتتيح له الفرصة لإشباعها. وإنا نؤكد، بالرغم من الظواهر العكسية، أن على الأم أو المربية أن نتيح للطفل فرصة إشباع حاجاته، لا أن تشبعها له بنفسها، فتضع أشياء في متناول يد الطفل، وتدعه يحركها بطريقته الخاصة التي تتناسب ودرجة نموه، وتمتعه بوجودها في حنان. ولكن على الطفل أن يشبع حاجته للحنان بوجودها معه، على طريقته التي تناسب درجة نموه. وإذا كانت الأم بعيدة النظر، فإنها تؤثر على الوسط المحيط بالطفل، لا على الطفل نفسه، ولكنها لا تجعله يخطو خطوة أو يمسك بشئ، بل تعطيه أشياء، ومكانا يخطو فيه خطواته، ولا تظهر له عطفا، بل تعطي نفسها كاملة له. وهكذا تفعل التربية الحديثة أيضا طوال حياة الطفل، فهي لا تؤثر عليه، ولكنها تعطيه ما يسمح له بإشباع حاجاته.

وهكذا، فالحاجة إلى النمو هي، أولا وقبل كل شئ، نشاط، وحاجة للحركة، وإشباع هذه الحاجة يتوقف على حاجة أخرى إنتبه إليها المربون منذ وقت قريب، وتسمى عادة " بالحاجة إلى الأمن "، وما هي إلا الثقة بإمكانية النمو، والحاجة إلى الإحساس بأن شيئا ما لا يعوق أو يضايق هذا النمو. والأمن لا يتأتى من الأشياء التي تعترض بحث الطفل وتجاربه، ولكنه ينبع من نفسه ومن نشاطه. فالطفل يحتاج إلى أن يكون نشاطه ممكنا وحرا، وألا يتعرض لضغط سلبي أو إيجابي. والأمن الذي

يحتاج إليه طفل يشعر في نفس الوقت بالحاجة إلى الحركة حتى يتخطى النهر قفزا لا يكون، كما في التربية التقليدية، بأن يبعده المربي عن محاولته بأن يؤكد له خطورتها، أو بأن يدفعه إليها بإقناعه أنه قادر على هذا العمل، وما عليه إلا أن يبذل جهده، أو أن النهر قليل العمق، إلخ.. فلن تشبع حاجة الطفل للأمن إذا تدخل المربي بطريقة أو بأخرى وإذا لم يدع الطفل " يقوم بتجربته " فإن كل ما يعمله الطفل يعتبر تجربة أما البالغون، فتقل تجاربهم لأنهم يعيشون بالعادات من جهة، ومن جهة أخرى لأن نموهم قد توقف، فلم تعد للمؤثرات العادية استجابات جديدة. أما بالنسبة للطفل، فالوسط جديد لأنه يكتشفه شيئا فشيئا، ولأنه، عند كل اكتشاف، يتغير عما كان عليه عند الإكتشاف السابق فيقدم إليه نموه نفس الشئ، ولكن بشكل آخر. ولذلك فالطفل يجرب باستمرار مادام يتغير هو أيضا باستمرار، ولا يتيسر هذا التجريب الذي يستمر مع التغيير إلا إذا أحس بالأمن عند التجريب، بنوع من " الثبات " ولا يكون هذا الثبات في الأشياء التي يقع عليها التجريب، ولا في الطفل نفسه. ولا يوجد إلا في الثقة التي يشعر بها الطفل في إمكانيه القيام بتجاربه في كل مرحلة، وهذه هي أولى حاجات الطفل وأهمها.

وفي عالم الطفل، لا يعكر صفو هذا الثبات، وهو شرط الأمن فيه. وهذا أيضا شرط النمو، إلا المربي نفسه، ولا يستطيع تأكيد هذا الثبات إلا المربي نفسه، فهو الأمين على مصائر الأطفال، بمعنى أنه يمكنه أن يسمح أولا يسمح لهذا المصير، أو لهذا النمو بالوقوع. ولما كان ذا وجود مستمر في عالم الطفل، سواء في الأسرة أو في المدرسة، فإن

التربية الحديثة ترى فيه، إلى حد ما، تجسيدا لهذا الثبات الذي يضمن الأمن للطفل. فهو نفسه ثابت مستمر. وسواء كان والدا أو معلما، فإنه هو نفسه دائما في نظر الطفل هو نفس الشخص الذي يعرف ما يمكنه أن يتوقع منه، ويعرف أيضا أنه سيجد فيه اليوم نفس الشخص الذي عرفة بالأمس. وليس هذا الشخص ممثلا له دوره، ولكنه شخص حقيقي كما أنه ليس رجلا أو امرأة تمارس مهنة التربية بل هو رجل وامرأة يختلفان تماما عنه لأنهما من الكبار، ويستمدان سلطة طبيعية من واقع تجاربهما العديدة على شخص آخر ما زال في طور التجريب.

فالمربي إذا شخص طبيعي، مستمر، لا يخشى الطفل أن يجد فيه فجأة نقائص تهدد أمنه. ويقاسي الطفل طبعا من العيش مع أم " قاسية " ولكن إذا كانت كذلك بطبيعتها، فيحسن بها أن تكون كذلك دائما، وأن تستعمل أيضا مع الآخرين نفس الصلابة ونفس التسلط ونفس القسوة في الحكم. وهذا أيضا ما يجب أن يكون عليه المعلم في المدرسة، فإن الطفل يقاسي كثيرا من التغيرات المفاجئة في السلوك، ومن الشدة غير المتوقعة، ومن الضعف الذي يبعده عن الخدم المألوف، كما أنه يقاسي أكثر (سواء أحس الطفل بهذا الكبت، أو اعترض فقط سير نموه الطبيعي)، إذا لاحظ فجأة أن المربي يمثل أمامه دورا، وأنه في الواقع يختلف عن ذلك مع تعامله مع الآخرين. أما المعلم في التربية الحديثة، فهو رجل طبيعي يحيا مع طفل طبيعي، وهو في داخل المدرسة مثلما يكون خارجها. وأي تغير في سلوكه يعتبر من النفاق الذي هاجمه روسو بشدة، فيكون المربي إذا نفس الشخص دائما. كما أنه يسلك دائما نفس

السلوك. فلا يسمح اليوم بما منعه بالأمس. ولن يمنع غدا ما سمع به اليوم. ومن خلال تصرفاته. يحس الطفل أنه يمكنه الإعتماد عليه. فهو يوحي " بالثقة " ويحافظ عليها. وليست هذه الثقة – التي كان يرى فيها بستالوتزي صلة ضرورية بين المربي والتلميذ إلا ذلك التأكيد من جانب الطفل بأن مربيه لن يتغير (سواء كان والدا أو معلما). ولن يصبح فجأة غير ما هو الآن وبأن العصا التي يتوكأ عليها أحيانا لن تتحول فجأة إلى مقرعة. وهذه هي الثقة التي تستلزم ثباتا من المربي الذي يؤكد إشباع الحاجة إلى الأمن. وهو إشباع ضروري لنمو الطفل.

ومما هو جدير بالملاحظة في الواقع. أن هذا الثبات لا يوحي بالثقة إلا باستمراره. عندما يلحظ الطفل هذا الثبات. وخاصة عندما لا يضطرب نموه كنتيجة لعدم ثبات المربي. وهذا ما يحدث بسهوله في الأسرة. فإن صلة الطفل بالوالدين تبدأ منذ ولادته. أما عن ذهابه إلى المدرسة. فإنه يجد نفسه في وسط غريب عليه. وأما شخص غريب. هو المربي. ويضطرب أمن الطفل أمام تغير المكان والشخص. وهو الأمن الذي طالما ارتكز على الثبات. وهنا يدخل التنوع على الوحدة. ويخلق قلقا عند الطفل. قد يصل أحيانا إلى الخوف. وحتى يتبدد هذا القلق سريعا يجب أن يتوفر شرطان: فيجب أن يكون الوسيط الجديد. وهو المدرسة بحيث يمكن أن يستمر الطفل في تجاربه (كما كان الحال حتى ذلك الوقت في الوسط العائلي والطبيعي للطفل) ويجب أيضا أن يسمح المربي للطفل بالقيام بهذه التجارب.

وهذا يفترض أولا أن يكون لدى المربي موقف ترحيب بالطفل، وأن يظهر إحتراما لطفولته، وهذا ما نادى به روسو، فيبدي، عند وصول التلاميذ الجدد، سعادته برؤيتهم، ويكون سعيدا فعلا برؤيتهم، وإلا لن يكون مربيا ناجحا. وهو يحب أيضا الطفولة، ولذلك يحب الأطفال الذين يعرفهم. ويعيش معهم. كما يحب الذين يراهم لأول مرة. ويبدي أيضا سروره برؤيتهم. ولرؤيتهم يشبعون حاجاتهم بالنشاط والتجربة. وكما وضع الوالدان تحت تصرف طفلهم وسطا عائليا هيأوه له يضع المعلم أيضا تحت تصرفه الوسط المدرسي الذي نظمه له.

ونعني بوضع المربي لهذا الوسط تحت تصرف الطفل، أن يدعهم يستعملونه في حرية. ولطالما أخطئ فهم الحرية في التربية مع أن هذه الكلمة لا تحمل أي غموض في معناها. فإنها لا تعني إلا ما جاء في أسس التربية الحديثة التي عرضناها من قبل، فيمكن للفرد أن يستجيب للمؤثرات التي تتعلق بحاجة من حاجاته، ولا يستجيب إلا لهذه المؤثرات فقط مهما تكن القيمة التي تنسب إعتباطا للمؤثرات الأخرى التي لا ترتبط بأي من حاجات الطفل، فلا تثير عنده إلا استجابة ظاهرية، خلقها المربي عندة صناعيا. ولكن يترك المربي الطفل حرا دائما، وهذا ما يشبع سريعا حاجته للأمن ويعطيه الثقة، ولكن منح الطفل هذه الحرية لا يعني تخلف المربي أو تغيبه، فإن الثقة التي يريدها الطفل يحددها موقف المربي السلبي، وأيضا موقفه الإيجابي، فالثقة لا تدور في حلقة مفرغة، بل ترتبط دائما بشخص ما. وفي مدرسة التربية الحديثة، يثق الطفل بمربيه الذي يستمر أمامه في سلوك ثابت، فلا يعكر صفو حاجته

للنشاط، ويثق أيضا في وجوده دائما معه، ماديا وأدبيا، وفي استطاعته الاعتماد على مساعدته كلما لزمه ذلك. وتتضح الحاجة المزدوجة إلى الاستقلال والتبعية في نفس الوقت من الواقعة التي شاهدتها أثناء إعدادي لهذا الكتاب. فقد رأيت طفلا في حوالي الثالثة من عمره، يسير في شوارع باريس، بجوار أمه التي كانت ترافقه ولكنها كانت تتركه يسير في حرية. وصادف الطفل إفريزا حجريا يرتفع لعدة سنتيمترات بجوار إحدى المحال، وحاول صعوده، ولكنه لم يفلح، وهكذا، دون أن يلتفت إلى أمه أو حتى يدير رأسه نحوها، مد يده في اتجاهها، وكأنه على ثقة أكيدة بأنه سيجد يد أمه، وقد التقي فعلا بها، واعتمد عليها، فساعدته في صعود الإفريز، ثم ترك بعد ذلك اليد التي لم يعد في حاجة إليها. وهذا هو معنى حرية الطفل في التربية الحديثة: فبعد أن يختار الطفل تجربته، وتعيد قوته، يقوم بالتجربة وهو على ثقة أنه، إذا صادف عقبة، سيجد معاونة المربي التي سيحتاج إليها قريبة منه. وهكذا تتوقف حاجته للحرية وحاجته للأمن الواحدة على الأخرى، دون أن تعوض أحدهما الأخرى، فالطفل يشعر بالحرية لأنه في أمن، كما أنه يحس بالأمن لأنه حر.

ولكي يكون للحرية معناها الكامل، هناك شرط آخر. فهي كما قلنا حرية الإستجابة لمؤثرات الوسط، وحرية القيام بالتجارب. وقلنا منذ قليل، أنه ليس للمربي أن يعوق أو يقلل من هذه الحرية، بل يجب عليه أن يعاونها كلما لزم ذلك. ونزيد على ذلك فنقول أنه إذا كانت الحرية تقوم على إمكانية القيام بالتجارب والاستجابة لمؤثرات الوسط، فيجب

أن تكون هذه التجارب حقيقية، وأن يضم الوسط تأثيرات معينة. وإذا كان الوسط خاليا، فذلك لأنه لا يضم سوى أشياء غير هامة، تعود الطفل على الحركة بدون هدف، وقد تؤدي به إلى الضرر، ولا يرجع ذلك طبعا إلا إلى إهمال المربي. ولا يثور الطفل إلا إذا استعصت عليه الحركة، ولا يترك الطفل إذا كان الوسط لا يعطي معنى او إمكانية للحركة. ولا تقوم هذه المشكلة إذا أمكن للطفل أن يقضي طفولته وسط الطبيعة. كما أراد روسو. ولكن هذا لم يعد ممكنا اليوم. ولم يبق إلا أن يسمح للطفل بحياة " طبيعية ". وذلك بأن يشبع حاجاته في الوسط المدرسي الذي قلنا أن المربي ينظمه. ولذلك يجب أن يضم الوسط – وهو المدرسة – عددا كافيا من المؤثرات المتنوعة حتى يمكن لكل طفل أن يختار منها. وأن تتجدد هذه المؤثرات بواسطة المربي. حتى تناسب المراحل المختلفة لنمو الطفل. وقد بسط روسو هذه المشكلة بأن جعل الطفل يعيش وسط الطبيعة. وهذا ما يسمح له بإشباع حاجاته إلى الحركة الجسمية. والبناء. والتنقيب. والاكتشاف. والإبداع. وحاجاته العاطفية أيضا. وعلى المدرسة أن تحل محل الطبيعة (ومن السهل تنفيذ ذلك. فإن التربية الحديثة ترى بناء المدارس كلها في الريف) وأن تهيئ الإشباع لنفس هذه الحاجات على أن تعمل على ترابطها دون أن يصطدم بعضها ببعض.

– ٤ –

إن إشباع حاجة الطفل للأمن. وحاجته للثقة بالمربي وحاجته للحرية

في العمل. يشعره " بالسعادة ". ولنقل مع روسو أن الطفولة هي سن البراءة. والعصر الذهبي لنمو الفرد. وهي بحق سن السعادة إذا لم يكدرها هم أو تفكير في المستقبل. فإذا ما حلت المدرسة محل الطبيعة تكون وسطا يسعد فيه الطفل. ولا يكون المربي حكما على هذه السعادة. فإن الطفل يقيم سعادته على عناصر ضرورية له. فنحن نمده بهذه العناصر ثم نطلب إليه رأيه. أو نكشف نحن عنه إذا لم يستطع هو الإدلاء به. ولما كانت حاجته الأولية. هي الحركة لا التأمل. فإنه لا يبدو لنا ذا أهمية كبرى. على الأقل في السنوات الأولى. وما اصطلح على تسميته بالزخرف المدرسي. فقلما تسترعي انتباه الطفل. خلال طفولته، الزخارف والمصور. وهذه تعد شيئا لطيفا محببا دون شك. ولكنها بلا طائل. ومن العبث أن نفترض أن الطفل يصبح فنانا لمجرد صلته المستمرة بالأعمال الفنية. ولنذكر هنا قول جويو Gwyua: " إن الجمال لا يكون إلا في العين التي ترى " ولكن الطفل يكون أكثر إحساسا بالجمال الطبيعي. وبتوزيع الضوء. وبالمكان وبالوضوح. ولهذا يحسن إشباع حاجته العاطفية عندما ندعه يعيش في مدرسة جيدة التهوية والتدفئة والإضاءة. وهذا عدا حاجات أخرى بيولوجية من الضروري إشباعها دائما. ولكن منهدس المدارس يقيمون. في هذه النقطة مشكلات وهمية. فهم يبتعدون أكثر فأكثر عن الطبيعة. ويشيدون مدارس صناعية. ويحاولون جعلها مطابقة للطبيعة بأن يدخلوا إليها الطبيعة التي سبق لهم أن طردوها. وهذا خطأ عام في التربية. سنعود إليه فيما بعد. وهم يحاولون أيضا. بمساعدة رجال التربية. وأن يوفقوا بين هذه

المتناقضات. وهذا هو الحال بالنسبة " لفصول الهواء الطلق " التي تتكون من تلاميذ وضعوا في صفوف على نفس الأثاث. ويقومون بنفس الأعمال كما في المدارس العادية. ولكنهم نقلوا فقط هذا الأثاث إلى فناء أو حديقة أو زودوا الفصول بنوافذ كبيرة تطل على الخارج. وقد منع التلاميذ من النظر خلالها بينما يلقي المعلم عليهم مدرسا في القواعد أو التاريخ.

وفي العبارة نفسها تناقض، فلا توجد " فصول في الهواء الطلق "، ولكن هناك حياة في الهواء الطلق، بدون فصل، أو فصل بدون هواء طلق. وتخص هذه الملاحظات نفسها موضوع الأثاث المدرسي، وهو الموضوع الذي تشرع من أجله المنظمات الرسمية، بمعاونة أطباء ومهندسين ومديرين، قرارات ليس لها من عيب سوى أنها اتخذت دون استشارة حاجات الطفل نفسه. وحاجات الطفل متعددة، وتصطدم بعضها ببعض دائما بحيث أن إشباع الواحدة قد يعوق إشباع أخرى أكثر أهمية. ومن الواضح، إنه إذا كان من الواجب الإختيار بينها، فيجب أن نبدأ بأكثر الحاجات أهمية. وقد تتطلب الحاجات البيولوجية للطفل أن يكون للمنضدة ارتفاع معين، وأن تكون " المسافة " بين المقعد والمنضدة " من صفر (؟) بالنسبة لأدنى ارتفاع إلى +٤ سم لأقصى ارتفاع "، وأن " يكون، بالنسبة للتلاميذ أقل من سن ١٤، المقعد متصلا بالمنضدة ". ولكن ما نعرفه أيضا أن الحاجات العاطفية للطفل " تتطلب " أن تكون الموائد سهلة الحركة دائما، كما أن الحاجات التي تكون، في سن معينة، كالحاجة للعمل في جماعات، لا تتمشى مع عبارة " ألا تحوي المقاعد

على أكثر من مكانين، بأي حال من الأحوال "، وأن هذه الحاجات تتطلب أن يستبدل المقعد بالكرسي، وألا يتصل مطلقا بالمنضدة. ونعرف أيضا أن الطفل يقاسي كثيرا من كبت هذه الحاجات العاطفية، أكثر من كبته لحاجاته البيولوجية، فنرى هياج التلاميذ دائما في الفصل، من جهة، ومن جهة أخرى، حالات تقوس العمود الفقري والأمراض الأخرى التي تهددنا.

الفصل الثامن

الوسط المدرسي

-١-

ما أن يدخل الأطفال مدرستهم التي أثثت مطابقة لمقابيسهم وأذواقهم، حتى يحاولوا في الحال إشباع حاجتهم في هذا الوسط الجديد. ولا توجد بين هذه الحاجات الطبيعية، حاجة " للتثقف " أو حتى حاجة " لتقصي المعلومات "، إلا إذا كان ذلك في صورة إجابة " دقيقة " يعطيها المربي لسؤال " دقيق " وجهه إليه الطفل. ولا توجد أيضا حاجة للتمرن على قواعد اللغة والحساب بدون طائل. وهكذا يعفي المربي من إلقاء الدروس وإعطاء التمرينات، فقد أعد، وما زال يعد الوسط المناسب بعد أن اقترحت عليه التربية الحديثة أن يكون واجبه – كما وضحنا من قبل – التأثير على الوسط، لا على الطفل. ففي إعداده لهذا الوسط إشباع لحاجات الطفل، بعد أن أدخل عليه المؤثرات التي تستلزم استجابات من الطفل. وهكذا يعطي الطفل في دار الحضانة أشياء يلعب بها كالرمل والماء والصلصال يشكل بها نماذجه، وأدوات للرسم، إلخ... وفي سن الدراسة، تستمر أيضا حاجة الطفل الملحة للعب بالأشياء.

أما الحاجات التي تكلمنا عنها من قبل، فيجب الاستمرار في

إشباعها أولا. فتصبغ أفعال الطفل بالأمن الذي تتوثق صلته بغريزة المحافظة على الحياة وتمتد أيضا إلى الأشياء. ولما كان الطفل في حاجة إلى ألا يزعجه أحد عند ممارسته لنشاطه، فهو في حاجة أيضا إلى ألا يزعجه أحد في ملكيته للأشياء التي يحب أن يقوم عليها نشاطه. وهكذا تتصل بحاجته للأمن حاجته " للملكية "، منذ سن مبكرة، وتكمل حاجة الملكية بدورها حاجة أخرى، هي أن تجد بدون مشقة الأشياء التي يريد إستخدامها: وهذه هي حاجته " للنظام ". ويجب أن تشبع هذه الحاجة للنظام في سن ما قبل الدراسة، ويكون ذلك سهلا لأن الطفل الصغير يكون محبا للنظام، ويضع من تلقاء نفسه الأشياء التي استعملها في مكانها الذي وجدها فيه بالضبط. وإذا حدث أن فقد الطفل هذا النظام، وهو نظام طبيعي، كما يقول روسو، فهذا نتيجة لتدخل الوالدين في غير حذق منهما، سلبيا وإيجابيا في نفس الوقت، وأكثره شيوعا ألا يهتمان بتهيئة مكان للطفل (حجرة أو جزء من حجرة) يكون ملكا خاصا به وألا يسمحان له بطريقة منتظمة، بالفرصة الكافية لإعادة الأشياء لمكانها وهكذا لا يأخذ الطفل المكان والزمان اللذين يحتاج إليهما. وبالإضافة إلى ذلك، فهناك من الكبار من يسئ إلى النظام في المكان والزمان، دون أن يعولوا على هذا كثيرا. وحتى عند المنظمين منهم، وخاصة الأمهات، نجد مفهوما للنظام لا يعرفه الطفل، فيقمن " بترتيبات " كثيرة، وهذا ما يعني أنهن يشعرن، خلال فترات طويلة أو قصيرة، بالراحة للفوضى النسبية التي يضعن حدا لها في النهاية بإعادة النظام إلى ما كان عليه. وتبدو لهن هذه العملية طبيعية. أما عند الطفل، فإن الفوضى – التي

تكون طارئة بالنسبة للأم – تكون له بمثابة نظام طالما أنها تمكنه من إيجاد الأشياء التي يريدوها (كالمكعبات التي يبعثرها على الأرض، ولا يعيدها إلى علبتها). ومخالفة هذا النظام لعدة أيام يعني إعاقة حاجة الطفل للنظام. فإن الطفل الصغير في سن الثالثة يجد دمية صغيرة " لبابا نويل " في حذائه. ولما كان لا يمتلك أدوات خاصة به (كقطعة أثاث أو صندوق أو سلة) ولما كان يضع حذاءه في قدميه. فإنه يضع دميته في حذاء والده. ولكنه لا يفهم بالطبع لماذا تخل والدته بهذا النظام بعد ذلك.

وفي المدرسة إذا، يحترم المربي أولا حاجات الأطفال للملكية وللنظام في الزمان والمكان. ولا يقتصر الأطفال على استعمال جيوبهم فقط فلهم جميعا من صبية وفتيات قطع أثاث خاصة بهم (من دواليب. وخزانات وعلب. وكل ما يرغبون) ويمكنهم أن يرتبوا فيها كل ما يستخدمونه، ولا يعني هذا فقط الأشياء التي يمارسون عليها نشاطهم اليدوي والفكري (وهي أدوات العمل)، بل وأشياء أخرى قد لا يهتم بها المربي، ولكنها ذات قيمة عاطفية للأطفال. فيمر الطفل بمرحلة أو مراحل " الجمع " التي تترجم في مرحلة بكمية الأشياء التي يجمعها وينظمها، وفي مرحلة أخرى بنوع هذه الأشياء، وهذا ما يرتبط عند الطفل بحاجات عاطفية معروفة وهامة يصعب تحليلها جيدا، ومع ذلك فمن الضروري إشباعها. وكلنا يعرف ما كانت تعثر عليه المعلمة خلال تفتيشها المفاجئ، من أشياء مختفية في الأدراج. وكلما امتلك الطفل (أو مجموعة الأطفال) خزانة خاصة بهم، فإنهم يحتفظون فيها بأشياء لا نبالغ

إذا قلنا أنها في نظرهم ذات قيمة سحرية (ولو أن معنى هذه الكلمة قد لا يتضح تماما).

وهكذا يمكن للطفل في المدرسة أن يمتلك وأن يرتب، وهكذا أيضا يمكنه أن يشبع حاجته لثبات السلوك واستقراره، عن طريق الأشياء والأماكن والأدوات. ويبقى له إشباع حاجته للنظام الزمني. ويسهل هذا إذا انتظم إشباع هذه الحاجة منذ الطفولة، وإذا استطاع الوالدان منذ حداثة سنه، أن يعطياه وجبات الطعام أو أن يقوداه للنوم إلخ.. كل يوم في نفس الميعاد. والطبيعة نظام، ولذلك فالحيوان منظم، وكذلك الطفل، فإنه يعيش في نظام. ويسود نفس النظام في المدرسة، ولكن حرية العمل تجعله أقل ضرورة طالما أنه لا توجد مناهج أو مواعيد للدراسة، أما عند الحاجة، فيحترم الطفل النظام تماما (كما في ساعات بدء الدراسة ونهايتها، وساعات الطعام، والنوم، والاستيقاظ في المدارس الداخلية).

وهكذا، يمكن للطفل في المدرسة أن يمتلك، وأن يرتب، وأن يحيا في عالم منظم مكانيا وزمنيا، وهكذا أيضا تشبع حاجته للثبات عن طريق تنظيم الأشياء والمفاهيم. وقد رأينا كيف يمكن إقامة تنظيم عام لحياة الطفل، وذلك بمجرد إشباع حاجاته الطبيعية دون تدخل معين من المربي، وهو تنظيم يمكن أن نسميه " قاعدة " تبتعد تماما عن الفوضى التي ترتبط في الأذهان بالحرية. فيدخل الطفل المدرسة في ساعة معينة، وهي نفس الساعة دائما دون دقيقة تأخير واحدة، ويجد في نفس المكان بالضبط الأشياء التي يحتاج إليها والتي نظمها بالأمس بنفسه، ويجد في

مكان آخر متفق عليه أشياء جديدة، ويجد كذلك معلمه الذي يلقاه بنفس البشاشة ويضع معاونته تحت تصرفه، ثم يمارس بعد ذلك نشاطه الذي يتفق وإمكانيات المرحلة التي يمر بها، ويتفق أيضا وطبيعة الشئ الذي يمارس عليه هذا النشاط.

ولا يمكن قيام هذا التنظيم إلا بقبول وإشباع " كل " حاجات الطفل، وهكذا ينخرط الطفل، بكيانه، في حلقات جديدة من النمو تمثلها حياته المدرسية.

– ٢ –

ولمجرد أن هذه حياة جديدة للطفل، وأن نموه يعطي لنشاطه شكلا جديدا يفوق التحريك أو البناء، ولا يثير فقط " ذكاءه العملي " (ري Rey)، وأن المربي قد أعد له هذا الوسط، يجد الطفل نفسه أمام أشياء جديدة يمارس عليها نشاطه، وأمام مؤثرات جديدة. وأمام هذه الأشياء الجديدة، يشعر الطفل دائما بنفس الحاجات التي تتفق وحاجته إلى " النجاح "، وإلى إشباع هذه الحاجات كلها. وعلى الاستجابة أن تزيل الإثارة، فيجب على العمل الذي يقوم به الطفل، أن يؤدي إلى نهاية – أي أن يتمكن الطفل من صعود إفريز الشارع. ولكن الطفل يشعر بالكبت إذا وضع أمام هذه الظروف ولم ينجح، فلا يتم الحدث، ويفقد بذلك شعوره بالأمن وبالثقة في نفسه وفي مربيه. ولكي تشع هذه الحاجة يجب إذا:

(أ) أن يستطيع الطفل اختيار الموقف (ونقولها مرة أخرى، وأن هذا لا يعني إختيارا إراديا، ولكني أعني بذلك أن يستطيع الطفل الإنتظار حتى يظهر له مؤثر يستدعي منه استجابة).

(ب) أن يكون له حرية القيام بالعمل، بعد أن يدرس الموقف ويختبر قوته.

(ج) أن يمكنه تكريس الوقت اللازم له.

(د) أن يتأكد، أثناء قيامه بالعمل، من حصوله على معونة المربي في الوقت المناسب.

وكما بينا من قبل، نرى صعوبة تعترض الشرط الأول. فإما أن يريد المربي الوفاء به حرفيا، فيجتهد في جعل الوسط المدرسي – وهو ما يمكن تسميته " بالوسط التربوي " – غنيا بالمؤثرات بقدر الإمكان، ويعاب على هذا أنه يسبب للطفل حيرة وقلقا يهددان حاجته للأمن فقد عاش حتى الآن في وسط محدود نسبيا لا تدخله العناصر الجديدة إلا ببطء، وبعدد قليل في كل مرة، وإما أن يشعر المربي بهذا العيب، أو لا يجد الوقت والشجاعة الكافيين لإيجاد هذا الوسط الفني، فيختار عن طيب خاطر، ولأسباب بعيدة تماما عن حاجات الطفل، عناصر يرى هو أنها أهل لتكوين هذا الوسط. وإذا لم يستجب الطفل، أو صدرت عنه استجابة ضعيفة لهذه المؤثرات، فإنه يحاول تعديل موقف الطفل. وقد يضطره إلى ذلك، وبذلك يؤثر عليه بدلا من التأثير على الوسط المحيط به. وهذا ما يخالف تعاليم التربية الحديثة. وهذه هي أيضا الحال في

معظم الطرق التي يطلق عليها " طرق النشاط ". وهي التي تقدم للطفل مؤثرات يختارها المربي. ويفرض عليه الاستجابة لها. وتترك له فقط حرية الاستجابة بأسهل الطرق. وتكرس له الموقف الذي يراه المربي مناسبا.

وهكذا يستحيل تحقيق الشروط الأربعة التي أوردنا من قبل. وتقوم كما نرى مشكلة لا يمكن حلها إذا لم يقدم علم النفس للتربية. لا تبريرا (لا يستطيع أن يعطيه لها) كما قلنا. بل دعامة هامة بعد أن قررت التربية أن تعتمد على ما يقدمه لها. فقد كشف علم النفس من قبل للأمهات والمربيات، عن حاجات الرضيع، وفرق لهن بين الحاجات الحقيقية والحاجات الوهمية. وبمساعدة الطب والملاحظة والتجارب العديدة والمحاولات الكثيرة. اكتشف علم النفس ما يحب الرضيع أن يحمله إلى فمه ويمضغه. والأشياء التي يحتاج إلى تحريكها. وحجم المكعبات التي تتعلق بالمراحل المتتالية لنموه. إلخ... واكتشف أيضا. عن طريق التجربة الشهيرة التي قامت بها الدكتورة كلاراديفيز. أنه حتى في حاجات أولية مثل الغذاء " يكون الطفل هو في الحقيقة المربي. أما الأم أو المربي فهما التلميذ " – وهذا ما يقوله واشبورن. وكانت التجربة كالآتي: " وضع خمسة عشر طفلا حتى سن الرابعة والنصف. بعد فطام الصغار منهم. تحت المراقبة العلمية المستمرة. وفي ساعات الطعام. كان يوضع أمام كل طفل صفحة عليها عدد كبير من الأطعمة: ١٢ أو ١٥ طبقا يحوي كل منهما طعاما بسيطا. لم تغيره التوابل أو الامتزاج بأصناف أخرى. ومن هذه الأطعمة اللبن العادي أو الزبادي. وبيضة مسلوقة. وخضروات منوعة. ولحم مفروم ومطهي. ولحم ثور مشوي إلخ.. فكان أصغر

الأطفال (وهو في سن ٩ أو ١٠ شهور) يقوم في بادئ الأمر بحركات غير محددة بيديه ثم يشير صدفة إلى طبق ما. وفي الحال كانت تعطيه المراقبة ملء ملعقة مما يحتويه الطبق. وتعلم الطفل بسرعة أنه ما أن يشير إلى أحد الأطباق حتى يعطي مما يحتويه. وتعلم أيضا بسرعة ما كان يحتويه كل من الأطباق. ولكن الأطباق كانت تتغير من وجبة لأخرى. وكان هناك من ٢٠ إلى ٢٥ صنفا من الطعام. ولكن لم يكن يقدم منها في كل وجبة إلا حوالي الإثنى عشر. وفي كل وجبة أيضا. كان يتغير مكان الأطباق بالنسبة للأطفال الصغار حتى لا يختار الطفل واحدا منها لقربه منه. ولكنه يختاره لرغبته في طعام خاص فقط. وكان الطفل يأكل كثيرا أو قليلا. وفقا لرغبته، وإذا ما فرغ طبق أعيد ملؤه، وكان من الممكن للطفل أن يأكل فقط من طبق واحد دون أن يظهر له أحد عدم موافقته على ذلك. وفي النهاية، كانت النتائج مذهلة، فقد صار الأطفال مجموعة لها كل ما كان يؤمل فيه من جمال وصحة. وكذلك شفي أطفال كانوا مصابين بالكساح عند وصولهم، وحتى عند إصابتهم بالرشح، كانوا يضعون لأنفسهم نظاما للطعام، ولا يستمرون فيه في كل وجبة، ولكنهم، بعد فترة معينة، كانوا يأكلون أطعمة متنوعة، بالكمية اللازمة لنموهم ".
ولا يمكنا أن نعطي صورة أكثر صدقا للتربية الحديثة، من هذه الصورة التي تبرهن على ما أكدته مدام منتسوري عندما قالت أن " الطفل على صواب دائما ". وقد أصاب واشبورن عندما قال في النهاية، أنه " يجب علينا، نحن المربين، أن نعطي الأطفال وسيلة استطلاع كل إمكانياتهم وإمكانيات الوسط، وأن ينظم هذا الوسط حتى يمكن لكل حاجاتهم

تقريبا أن تجد الإشباع، وأن نعتبر أن دورنا هو السهر على إشباع حاجات الطفل، لا أن يصبح الشخص المعين الذي نتصوره في ذهننا ".

ونكرر أنه لا يمكن إنكار الصعوبات التي تواجه هذا الموقف، ولكن أبحاث ديوي وتصنيفات فريبر توضح للمربي حاجات الطفل، على الأقل في مظهرها كاهتمامات فكرية له. وكل نصر جديد لعلم النفس سواء كان منهجيا، أو في صورة معلومات تقدمها الملاحظة الدقيقة المحايدة يعد كسبا للتربية كتطبيق وعلم.

وكلما تقدم الطفل في السن، تتعقد المشكلة لأن الأشياء الجديدة التي تدخل وسطه، مهما تعلقت بحاجات طبيعية عنده، تصادف ميلا من الطفل دون أن يكون عنده وسيلة أو " أداة " لإشباع هذا الميل. وفي السنوات الأولى للطفل، يجب أن تناسب طبيعة الشئ نفسه حاجة الطفل: فالحاجة إلى مكعبات، هي في الواقع حاجة إلى ما جعلت من أجله المكعبات، وذلك بتحريكها أو بترتيبها في نظام معين، والحاجة إلى الكرة هي الحاجة إلى رمي شئ ما، وهذا ما تصلح له الكرة. ولكن في المراحل الأولى حيث تعطي كل تأثيرات الوسط إستجابات حركية فقط (ولو أنها تكون التفكير)، تثير بعض الأشياء حاجات غامضة عند الطفل، ولا يستطيع إشباعها كلها. ففي سن معينة، يمسك طفل بكرة في يده، وأمام طفل آخر في مثل سنه، يشعر بحاجة غامضة (وهو الاتصال بالطفل الآخر عن طريق الكرة)، وإلى حد ما متناقضة (فهو يريد إلقاء الكرة للآخر مع الاحتفاظ بها في نفس الوقت)، ولكن معاونة المربي

الطارئة لا تسهل له إشباع هذه الحاجة، فهو لا يعرف تماما ما يريده الطفل، فيضطر لذلك لتعليمه كيفية إشباع هذه الحاجة. وهنا يظهر مبدأ " التعلم " الذي يلعب دورا هاما في التربية، وخاصة في التربية المدرسية. ولكن يجب أن نفرق بين المتعلم وما يشبهه فقط فلا يمكن القول بأن الطفل يتعلم حقيقة أخذ " الزهر " بين سبابته وإبهامه، وأن هذه الحاجة تساوي القدرة على هذا العمل، لأن القدرة تظهر في نفس الوقت الذي تظهر فيه الحاجة، ولا يمكن أن نقول بأن الطفل يتعلم المشي طالما أن المشي يظهر في نفس وقت الحاجة إليه. ويعتبر التعلم ضروريا، كما في الحالات التي ذكرناها من قبل، كلما ظهرت الحاجة دون أن تتزود بالوسائل الداخلية التي تسمح بإشباعها، وفي هذه اللحظة، يجب أن يتعلم الطفل، ولكنا نرى أن هذا التعلم لا يشبه في شئ ما يسمى عادة بهذا الإسم في المدرسة إذ أنه في الواقع حاجة جديدة طبيعية تبدأ في الظهور. فإن الطفل يشعر في الواقع بحاجته لتعلم كيفية إشباع حاجة طبيعية لا يمكنه إشباعها مباشرة وفي الحال وهذه هي في الحال في المدرسة بالنسبة للحاجة للقراءة والكتابة والعد مثلا، وهي حاجات تظهر عند الأطفال في أعمار مختلفة، ولكنها لا تشبع إلا بتعلم القراءة والكتابة والحساب، وهذا ما تفعله التربية الحديثة بطرق معروفة لا داعي لوصفها هنا.

ويبرز النمو المستمر حاجات جديدة، تبعا للوسط، لا تحمل في ذاتها إمكانية إشباعها، فيحس الطفل بالمؤثر، ولكن فقط بطريقة تجعله لا يستجيب له إلا في غموض دون أن يعرف كيف يستجيب له بطريقة واضحة، وهذا ما يحدث عند المرور " من الحركة إلى التفكير ". فطوال

الطفولة الأولى لا يدرك الطفل الشئ إلا كوسيلة للحركة، بل إنه لا يدركه إلا في الحدود التي يمكنه التأثير بها عليه. ففي أول الأمر يكون الإدراك عبارة عن لمس الشئ والإمساك به وتحريكه، وتقليد الحركة ظاهريا عند لا يمكن الإمساك بهذا الشئ (كما في حالة السيارة والقطار والطائرة). ومع التقدم في السن، يتحرر الإدراك من الحركة، بفضل اللغة والتنشئة الإجتماعية والنمو العام للفرد، فيحدث الشئ المؤثر استجابة، لا بالحركة، ولكن " بالملاحظة " ويستبدل السلوك النفعي بسلوك موضوعي، وتعريف الشئ " باستعماله " كما يقول بينيه، بتعريفه بالتحليل، والحركة بالمعرفة. فيشعر الطفل بالحاجة لمعرفة كيف يكون النبات، ولمعرفة كيف يحيا الحيوان، وبأي الأعضاء يحيا، وكيف تدور الآلة. ولكي يشبع الطفل هذه الحاجة، يستخدم التجريب والبحث والمحاولة، وتكون معونة المربي ضرورية دائما، بالمعنى الذي بيناه من قبل، ويحتاج في بعض الحالات للتعلم (كما في التشريح مثلا).

ويكون التعلم ضروريا أيضا عندما لا تتكون مؤثرات الوسط من أشياء حقيقية، بل من أشياء قصدية ورمزية، كما في حالة الوثائق المصورة التي تستخدم في الدراسات التاريخية مثلا (كتاريخ المساكن والملابس والآلة الخ...) أو كما في حالة إستعمال الخرائط في الدراسات الجغرافية، وهذه هي أيضا الحال في تعلم اللغات الحية أو القديمة. ولكن هذا لا يعني حاجة المتعلم إلى تعليم المربي، فإن تأثير المربي يقع دائما على الوسط، وكذلك يستمر المربي في تنمية الوسط بأن يدخل عليه أشياء كشف له علم نفس الطفل وعلماؤه عن أهميتها في إحداث

استجابات عند التلاميذ ولكن قد يحدث ألا توجد هذه الأشياء بمفردها، وألا تعتبر كمؤثرات حقيقية إلا إذا أدمجت في كل متكامل له تنظيم معين، مهما كانت بساطته. وهكذا لا يعتبر حيوان الحفار الميت مؤثرا إلا إذا ألحق به مبضع التشريح وبعض القواعد الضرورية لاستعمال هذا المبضع. وسنعود مرة أخرى إلى هذه النقطة الهامة.

-٣-

وتظهر خلال نمو الأطفال، في سن الثامنة أو التاسعة، حاجة جيدة لم تكن معروفة من علماء النفس والمربين إلا بعد روسو، وهي حاجة معقدة في طبيعتها، وزادت أصول متنوعة بلا شك، ولكن يكفي في هذه اللحظة أن يلمسها المربي، ولنسمها " الحاجة للتنشئة الاجتماعية " وهي على علاقة أكيدة بالحاجة إلى الأمن والحاجة للنجاح والحاجة لتأكيد الذات وهي في الواقع عبارة عما يأتي: فمن الملاحظ أنه ابتداء من سن معينة، يشعر الطفل بالحاجة للحركة والتجريب والبناء والإنتاج (ويتمثل هذا في شئ ما أو في لعبة أو في إكتشافه لعالمه) وذلك بمساعدة زملائه، كما أنه يشعر بالنشاط عند اتصاله بالآخرين، بأن يجعلهم يوافقون على هذا النشاط كما يصدر عنه كاستجابة فردية لمؤثرات الوسط، وبأن يقبل أيضا التغييرات التي تقترحها عليه الجماعة. ولما كانت هذه الحاجة في حاجة للإشباع مثلها مثل الحاجات الأخرى، فيستلزم ذلك إشباعا حرا لها، أي أن يختار الطفل الزملاء الذين يريد العمل معهم، ولا يحدد هذه الحرية إلا طبيعة المؤثر الجديد الذي يظهر في الوسط: وهو الزميل.

فلكل مؤثر في الواقع طبيعته، كما أن أنماط الإستجابة محددة، وقد تكون متنوعة ولكن في نطاق عدد صغير منها فقط. وهكذا يمكن إستخدام السكين في القطع، وفي إحداث ذبذبات إذا غرس نصها في المائدة ولكن لا يمكن استعمالها في دق مسمار مثلا، كما أن المطرقة لا تستعمل في القطع. وكذلك يمكن الاستعانة بزميل في نشاط معين، ولكن لا يمكن استخدامه كشئ أو كآلة: ولن يتعاون هذا الزميل مع الطفل إلا إذا اختاره هو أيضا، وإلا إذا اختارته الجماعة كلها ووافقت على القيام بنفس النشاط.

وقد سبق أن ظهرت التنشئة الاجتماعية في مراحل سابقة، ولكن بطريقة غامضة، فتطلبت من الطفل تعلما طويلا درسناه في مكان آخر. ولكنا لا نهتم هنا إلا بالحاجة التي تظهر في سن الدراسة، أي بالحاجة نفسها وليس بالصلات التي تقوم بين الأطفال عند اللعب، ولكن بتكوين جماعة للعمل. ويكون من واجب المربي حينئذ، عندما تظهر هذه المؤثرات الجديدة في الوسط، أن يترك للأطفال حرية التصرف، أي أن يترك للجماعات حرية التكوين، وتكون هذه الحاجة في الواقع حاجة عاطفية واجتماعية في نفس الوقت: فهي تضم حاجة الطفل إلى أن يصير كائنا اجتماعيا داخل جماعة يدفعه إليها تجانسه معها وهكذا تساعده الجماعة التي اختارها واختارته في نموه. ولا يتسنى هذا إذا لم يترك للأطفال حرية الخيار. فمن الواضح إذا أن تكوين الجماعات بسلطة المربي وبرغبته تعتبر مخالفة لروح التربية الحديثة. ونكرر أن الطفل يرغب في التنشئة الاجتماعية، ولكن على أن يختار شركاءه بنفسه ولا يمكن

للجماعة أن تستمر، أو أن يكون لها نشاط خاص بها إلا إذا تكونت من أفراد تبادلوا الاختيار في حرية لعوامل معقدة، منها العاطفية، ومنها تشابه المستوى العقلي، وعوامل أخرى لم تعرف بعد.

وما أن تتكون الجماعة بهذه الطريقة حتى تكون لها شخصية متميزة وحاجات كما للفرد نفسه، وخاصة عند حوالي سن الثانية عشرة، وهي السن التي تقوى فيها رابطة الجماعة. ومن هذه الحاجات، الحاجة للأمن والحاجة للنجاح والحاجة للثقة. وعلى المربي أن يعمل على إشباع هذه الحاجات كما كان يفعل من قبل في الحاجات الفردية، في المراحل السابقة. فيجب إذا أن تتأكد الجماعة من أن أمنها غير مهدد، وأنه يمكنها أن تتكون وأن تحيا في حريه. ويجب أن تحس نحو المربي بنفس الثقة التي يشعر بها الفرد نحوه، وأن تعرف أنها ستجد منه المعونة الأكيدة عندما تحتاج إليها، وفي الوقت المناسب لذلك. ويجب أيضا أن تجد هذه الجماعة في الوسط المحيط بها مؤثرات جديدة تحتاج إليها في تفكيرها الجماعي. أما ما يتميز به هذا التفكير، فهو أنه بالإضافة إلى العوامل التي تغذيه وتحافظ عليه، يضم أيضا ما يحضره إليه الأفراد المكونون للجماعة. وهكذا نجد عند الجماعة " مثابرة " أكثر مما عند أفرادها، والحاجة إلى السير بالعمل إلى نهايته. ففي المراحل السابقة، كان يعتبر نشاط الفرد هدفا في ذاته، أما المجموعة فتهتم بالهدف الذي يعود به نشاطها. وقد اتضح هذا التمييز من قبل في اللعب. ففي اللعب في المراحل السابقة للاجتماعية، يشبع الطفل نفسه بنشاطه وحده، أما في مرحلة اللعب الاجتماعي، فينتظم نشاط المجموعة حتى يؤدي في

النهاية إلى هدف. ولهذا يضم اللعب الاجتماعي قواعد، فلكل لعبة جماعية قاعدة وهذه القاعدة هي التي تسمح بقيام اللعب وبالإتفاق بين اللاعبين وبالتعاون بينهم لبلوغ الهدف. وقد يجد الأطفال هذه القاعدة معدة إذا قاموا بالتمرن لأول مرة على لعبة تقليدية، أما إذا حاولوا القيام بلعبة جديدة، فإنهم يرتجلون في الحال قاعدة لها. ولا يختلف هذا في شئ بالنسبة للنشاط بالعمل أو " العمل الجماعي "، فإما أن يرتجل الجماعة قاعدة تجعل هذا العمل ممكنا وإما أن تطلب إلى المربي إحدى القواعد التقليدية للعمل (كما في تصحيح الأخطاء اللغوية وتصنيف الوثائق الخ...)

وتزيد الحاجة إلى التنظيم بنمو الطفل، ثم ينمو المراهق لأننا لا نرى اختلافا في طبيعة كل منهما، من هذه الوجهة. وتتغير الحاجات، ولكن طالما لم يصبح الفرد بالغا، أي طالما لم يصبح فردا ذا استجابات تتفق تماما مع التأثيرات المتشابهة للوسط، فهو يحس بحاجات جديدة وكلما تقدم الطفل في السن فإنه يلتقي دائما بتأثيرات جديدة يمده بها الوسط وحتى إذا أمكننا أن نجعله يعيش لأطول وقت ممكن في الطبيعة، وحتى إذا قررنا أن تشيد المدارس بالريف، فإن الطبيعة اليوم ليست هي الطبيعة في زمن روسو، فقد شوهت واختلفت بذلك عنها، ففيها يلتقي الطفل بالماكينات الزراعية والآلات الدقيقة وخزانات المياه التي تحل محل الآبار البسيطة، والإضاءة الكهربية والتليفون. وتعتبر هذه الأشياء بمثابة مؤثرات، في سن معينة، قد يكون سن العاشرة عند بعض الأطفال أو سن ١٢، ١٣ عند البعض الآخر، فيشعر الطفل بالحاجة إلى معرفة كيفية

إدارتها، ولكنه لا يستطيع في مثل هذه الحالات أن يحركها أو أن يلاحظ عملها، وهكذا ما أن يستميله النشاط الأول إليه، حتى يكون الثاني غير كاف. وهنا تقوم مشكلة جديدة في التربية الحديثة.

وهناك أيضا مشكلات أخرى. فقد رأينا أن الطفل يمر أثناء نموه بمراحل متتابعة للاستعمال والبناء والإختراع والملاحظة والكشف. ويجد نفسه بعد ذلك أمام أشياء حقيقية، ولكنها لا تكشف له، أثناء ملاحظته لها، إلا عن قدر ضئيل من أسرارها (كما في منتجات الصناعة كالآلات من المضخة إلى المولد الكهربي). ثم يجد نفسه أخيرا أمام أشياء غير حقيقية أو يموز يصادفها في الوسط المحيط به، في مراحل مختلفة من حياته وتثيره دون أن يعرف كيف يستجيب لها.

وهذا لأن هذه الأشياء، كالرياضيات واللغات القديمة واللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا والفلسفة، ذات مطهر مزدوج. فقد تكونت نتيجة لتقليد علمي يلتزم به علماء الرياضة واللغات والتاريخ إلخ... ونتيجة أيضا لتقليد تربوي يتبعه مدرسو الرياضة واللغات والتاريخ. وقد حجب المظهر الثاني المظهر الأول، فإن التقليد التربوي يعتبر أكثر صلابة من الأول. وهكذا نرى تغيرا دائما في موضوع البحث عند علماء اللغة والتاريخ والجغرافيا والطبيعة والفلسفة، أما ما يدرسه المعلمون فقد ظل دائما دون تغيير. وقد قام ما يدرسونه على طريقة موحدة لكل المواد (وهي الاستنباط والتحليل)، وهكذا يعتبر تعليم المعلم الوصول بالتلاميذ من المبادئ المجردة إلى التطبيقات العملية، ويبدأ تعليم اللغات بقواعد

اللغة وينتهي باللغة نفسها، ويبدأ تعليم الفلسفة بالقوانين وينتهي بنتائجها، الخ... وهكذا أوحى المدرسون بالاعتقاد بأنه ليس للمواد التي تأخذ أسماء مختلفة إلا الشكل الذي يدرسونها به، ولم يفكروا فيما قد يكون للعلوم التجريبية من شكل آخر غير ما يدرسونها به تحت هذا الإسم (إلا في حالات استثنائية، وفي مؤتمرات عقدت حديثا) وفيما قد تؤدي إليه اللغات القديمة من تعلم لقواعد اللغة الفرنسية (وهذا ما أثبتته التجارب لدراسة اللغة الفرنسية)، وفي أن الفلسفة قد تدرس للمراهقين بشكل يختلف عن شكلها الحالي، دون تشويه للفلسفة. ولم يتساءل هؤلاء المدرسون بأي من حاجات الطفل أو المراهق تتعلق هذه المواد، وما إذا كان عند الطفل أو المراهق حاجات تاريخية وجغرافية ولغوية وعلمية وفلسفية، وما هي هذه الحاجات. ويقتنع مدرس اللاتينية مثلا أن للغة اللاتينية قيمة ثقافية وأن هذه القيمة تعود خاصة لتعلم قواعد اللاتينية. ولذلك يدخل إلى وسط الطفل التصريف الأول للأفعال اللاتينية، ويجتهد في اجتذاب اهتمام التلاميذ إليه، ثم يعلن عن هؤلاء الذين لا يوفقون في هذه المادة أنهم لا يفقهون فيها شيئا وأنه يحسن بهم التوجه وجهة أخرى. ولكنه لم يلاحظ أن هؤلاء لا يهتمون باللاتينية، وأنهم لا يحتاجون إليها، بل رأى فقط أنهم لا يحتاجون إلى تصريفات الأفعال اللاتينية، وهذا يعني أمرا آخر. ولكن التصريفات اللاتينية، وقواعد اللاتينية كلها ليست هي " اللغة اللاتينية "، ولكنها وسيلة لدراسة اللاتينية، وقد تكون هناك طرق أخرى كثيرة، بل وقد يكون قد جرب الكثير منها أيضا. وتظهر الحاجة للاتينية (على أن ننتظر ظهور هذه

الحاجة) عند بعض التلاميذ بصور مختلفة، وقد تجد الإشباع بطرق مختلفة أيضا. ولا يمكنا الجزم بأن طالبا ما لا يمكنه دراسة اللاتينية إلا إذا لوحظ عدم ظهور الحاجة إلى اللاتينية عنده. وعندئذ مهما تكن الطريقة التي تعرض بها عليه، فلن تكون أبدا مؤثرا له. وهذا هو الحال في مواد أخرى بعد أن دلت على ذلك الأبحاث المختلفة المتعلقة بالعلوم والهندسة والتاريخ والجغرافيا إلخ... وقد اقترحت طرق عدة لعرض هذه المواد تختلف عن الطرق التقليدية.

وهذا كله يتصل بطرق العرض، لا التدريس، فإن التربية الحديثة لا تتحول أبدا عن طريقها. فالمربي مكلف دائما بتنمية الوسط وتزويده تدريجيا بما يثير الاستجابات، ولكن ما يحاول تقديمه هو خامات يمكن أن يمارس عليها نشاط التلاميذ، وليست خامات معدة للتدريس. ولنعد إلى واحد من أمثلتنا السابقة، فإن إدخال القواعد اللاتينية في الوسط المدرسي لا يعني إدخال اللاتينية، بل إدخال " تعلم اللاتينية "، وهو شئ لا يتفق وحاجة الأطفال، ولا يمكن أن يمارس عليها بالتالي نشاطهم.

ولكن ما طبيعة هذه الخامات؟ وكيف يمكن اختيارها؟ – إنها تلك التي تسمح بقيام أبحاث وتجارب، وبفضل هذه الأبحاث وهذه التجارب، تتحسن باستمرار تجارب سابقة للطفل، وبفضلها أيضا تمكن المختصون برعاية الأطفال من جمع الأدوات الكافية التي توضع بدار الحضانة. وإنا لنعرف على وجه التقريب ماذا يجب أن يوضع بين يدي الأطفال في المرحلة الأولى، وما شكل ووزن المكعبات التي تعطي لهم

أثناء نموهم (حتى اللحظة التي يمكنهم فيها بناء منزل يصلح للسكني). ونعرف أيضا الأدوات التي يمكن أن تقدم لهم تدريجيا خلال مراحل البناء، ونعرف كيف يمكن أن تعطي لهم إمكانية ملاحظة المعادن والحيوانات والنباتات بطريقة مجدية لهم، وذلك خلال مراحل الملاحظة.

وهذه هي الطريقة التي تتبعها التربية الحديثة. فإن اكتشاف الدور الذي يمكن أن يلعبه الشئ الصلب في نشاط الطفل بالمرحلة الأولى قد أدى إلى اكتشاف المكعب، ثم الشئ المسدس، وذلك دون أدنى تعليم للطفل ليحرك هذه الأشياء الصلبة. ولم يعط الطفل مكعبات، بل أجساما صلبة مختلفة، ثم بحث فيما يجب أن يكونه الشئ الصلب لكي يشبع بطريقة أفضل حاجات الطفل المتنوعة المتتابعة. وهكذا يجب أن نفعل مع باقي المواد: أن نقدم للطفل هذا العالم، ولكن كيف نقدمه له حتى يشبع حاجاته المتتالية؟ أبدراسة الوسط نفسه، أم بالصور والرحلات الحقيقية أو الوهمية، أم بدراسة ورسم الخرائط والنماذج؟ وقد جربت فعلا كل هذه الوسائل، فهناك حلول عديدة لذلك بسبب إشباع عالم الطفل، وكما بحث عن أدوات تلزم لنشاط الطفل الهندسي ولإشباع الحاجات الهندسية المختلفة عنده، بحث أيضا عن كيفية عرض تحول زمن العالم بحيث تسمح بقيام نشاط تاريخي، وبحيث يشبع الحاجات التاريخية من ملاحظة ووصف وتصنيف الوثائق المقدمة للطفل، وبناء النماذج إلخ... وهنا أيضا توجد عدة حلول موفقة للمشكلة.

ونفس الشئ بالنسبة للغات القديمة. فيمكن إدخال نصوص لاتينية

إلى الوسط المدرسي، وانتظار الاستجابة لها، وبذلك يتجه الطفل مباشرة إلى اللغة اللاتينية. ويمكنه أيضا انتظار الحاجة اللغوية العامة التي تصل باكتشاف الأصول القديمة لمفردات اللغة الفرنسية وتراكيبها.

ويمكن إبداء مثل هذه الملحوظات لكل الموضوعات الفكرية التي نستطيع إدخالها على الوسط المدرسي. وهناك واحد منها يظهر، أثناء نمو الطفل، في السنة الخامسة عشرة مع بعض التبكير عند بعض التلاميذ، أو التأخير عند البعض الآخر. وهذا هو شعور الطفل بكيانه، ويأتي ذلك بطبيعة الحال بعد المراحل السابقة، فبعد أن استعمل الطفل التحريك والبناء والتحليل والملاحظة، يتدرج من ملاحظة الشئ الذي يمارس عليه نشاطه، إلى ملاحظة نفسه أثناء النشاط، وهنا يكون الشئ الذي يدخل الوسط هو الطفل نفسه، وبذلك يكون هو نفسه موضوع بحثه، وهذه هي مرحلة الاستبطان (ولا نثير هنا مدى قيمة مثل هذه الدراسة، ولا المشاكل التي تعترضها)، فإن المراهق يفحص نفسه، ويدهش لها، ويعلق، ويتساءل، ويشعر " بالحاجة للتعرف على نفسه ". ولما كان قد ترك مرحلة التنشئة الاجتماعية الأولى، فإنه لا يهتم فقط بنفسه، بل بالآخرين أيضا. وبذلك يصل إلى مبدأ " السلوك " (ولا يهمنا أن يكون جاهلا بهذا اللفظ)، وهو مبدأ يوحي له بفكرة الفروض العامة والقوانين، ويتعلق هذا المبدأ بحاضر الطفل وبحقوقه، فإن التعرف على سلوكه وسلوك الآخرين يؤدي إلى تقييم لهذا السلوك. وإلى الحكم على قيمته، وإلى الاقتراب من مبدأ الواجب، ويؤدي بذلك إلى إحساس وفهم للقانون الأخلاقي (وذلك بعيدا عن كل " تربية " ذات طابع تقليدي).

وقد استعد الطفل لهذا المفهوم للقانون الأخلاقي، كما سنرى، عن طريق النشاط الأخلاقي الذي ينمو بفضل التنشئة الاجتماعية للطفل.

وفي هذا الاتجاه السابق للفلسفة، يكون موضوع نشاط المراهق هو إذا ذهنه الذي يزدوج بالتفكير، فهو الدارس، وفي نفس الوقت موضوع الدراسة. وفي هذا العمل الجديد، تلزم معاونة المربي بالطبع، ولكن طبقا لمبادئ التربية الحديثة، لا يقدم المربي مساعدته إلا إذا كانت ضرورية، وبقدر ما تكون ضرورية، وذلك " بطريقة " محاورات سقراط (ولكن مع كثير من الحرص من جانب المربي) فيكتفي مدرس الفلسفة بالرد على أسئلة تلاميذه، محاولا النفاذ إلى معناها الحقيقي، وهذا ما ليس باليسير دائما، دون أن يحاول فرض تفكيره أو فرض منهج موضوع عليهم. وهذا يختلف طبعا بإختلاف الأفراد، فقد لا يستمر الأمر طويلا بالنسبة للبعض، وقد يشعر البعض الآخر بالحاجة إلى مد نشاطهم لدرجة القيام بملاحظة منهجية لأنفسهم وللاخرين وقد تنمو الحاجة عند البعض الآخر أيضا حتى يحصلوا على إجابات كاملة من المدرس (أو الكتاب) تشمل الفلسفات الشهيرة أو أثر الفلاسفة المعاصرين. وتكون النتيجة أن يؤدي بنا الأمر إلى ما يشبه التعليم الفلسفي، ولكن يختلف عنه في صفة أساسية، وهو أنه ينمو موازيا لحاجات الطفل، وبنفس نظامها.

ولن نزيد على ذلك. فللأسباب السالفة، لا أستطيع القيام بكتابة مؤلف عن التربية الحديثة، فإن هذه التربية الحديثة لن تكف بلا شك عن النمو. مثلها مثل علم رعاية الأطفال الذي يعد مكملا لها، كما قلت،

ولن تكف أيضا عن الرد بأحسن الطرق عما تزودها به معرفتها لحاجات الطفل التي تزودت بها من علم النفس، ولا يكف هو الأخر عن التقدم. واسمحوا لي أن أذكر فقط في كلمات قليلة، المبدأ الذي قامت عليه الطريقة التي تعرف باسمي، وهي تتكون من العمل في جماعات، وهي مرادفة لهذه الألعاب الجماعية التي لا تعد ممكنة إلا بمراعاة القواعد التي تقوم عليها، حتى أن اللعبة والقاعدة لها تعدان شيئا واحدا، فقد عرضت على الأطفال في المرحلة الاجتماعية، أعمالا جماعية في التاريخ والجغرافيا والعلوم، وهي أشبه باللعب الجماعي (كلعبة الكرة وقفز الحواجز الخ...) لأنها تحتاج إلى تعاون وخضوع للقواعد، ولا تختلف عن اللعب إلا في النتيجة التي تؤدي إليها، وهي " الإنتاج " الذي يتضاعف، ويتصل بإنتاج آخر ليكون في النهاية إنتاجا أكثر تعقيدا.

وعلى العكس من ذلك، عمل مربو العمل الفردي (دوترينز مثلا) على مد الطفل بالمشكلات اللازمة لكل مرحلة من مراحل نموه، وتركه وحيدا أمامها. ولن أزيد في الحديث عن هذه الطريقة المعروفة التي شرح المؤلف بنفسه أنماطها.

– ٤ –

قلت من قبل أن حياة الجماعة التي تشبع الحاجة للتنشئة الاجتماعية عند ظهورها، تبرز حاجة أخرى عند الطفل، وهي الحاجة إلى نظام يستقر داخل الجماعة، وبدونه لا تبقى الجماعة، وهو أشبه بالقاعدة في اللعب الجماعي. وهذه الحاجة هي المصدر الأول " للأخلاق " وهي

حاجة مزدوجة، لأنها تضم حاجة الطفل للوفاء بواجباته نحو الآخرين، ولوفاء الآخرين بواجباتهم نحوه، وهذه هي الحاجة " لعمل الواجب "، أي أن يقوم كل فرد بما عليه من واجب. ويمكن القول بلا شك أن حياة الأسرة نقلت إلى الطفل بذور الأخلاق، عن طريق القدوة والنظام، ولكن هذه الأخلاق تقوم خاصة على مواقف أساسها التقليد اللاشعوري، والحدس، والطاعة، والخوف أحيانا. ولكن – دون أن نبحث هنا في أصول الضمير الأخلاقي. فهذا ليس موضوعنا – مما لا شك فيه أيضا أن الحياة الاجتماعية هي التي تساهم أكثر في تكوين هذا الضمير فإن الحياة الإجتماعية تسمح في الواقع بالارتباط والانتماء، وبحاسة التبادل التي تؤدي إلى مبدأ القانون بوجه عام، وخاصة القانون الأخلاقي، فلا يشعر الطفل بواجبه نحو سلطات عليا لا تظهر له إحترامها لواجبها نحوه، ولكنه يشعر بواجبه نحو قانون، حد بلا شك قانون الجماعة الذي أراده لنفسه، ووافقي عليه لأنه يلزمه كما يلزم الآخرين بواجبات. إذا يحتاج الطفل لقانون يترجم إلى تشريعات غير مكتوبة وجاء الحديث عنه عند روما Rouma وفارندونك Varendonck لقسوته، ومع ذلك يخضع له الطفل فيما بين سن ١٠ و ١٢ سنة، بفضل تنشئته الاجتماعية، وبشجاعة تدل على أنه يتعلق بحاجة عميقة لديه تطلب الإشباع.

وكثيرا ما لاحظ مراقبو جماعات الأطفال أن هذه التشريعات تحوي – بسبب إخلاص الفرد التام للجماعة – أوضاعا يمكن وصفها بمنافاتها للأخلاق. ولكني أحسب أني قد وضحت أن هذه الأوضاع ترجع لتدخل غير موفق من جانب المربي في حياة الطفل، فإن القوانين الاجتماعية

للأطفال لا تبتعد عن الأخلاق إلا إذا كانت الجماعة في حالة حرب إما مع المربي في المدرسة حيث يضطر التلميذ للعمل في وحدة تامة، وإما مع المجتمع كما في حالة جماعات المنحرفين، ويحدث هذا في كل مرة لا تشبع فيها حاجة الطفل للتنشئة الاجتماعية، أو عندما تكبت بقسوة. ولكن إذا ما اعترف المربي بهذه الحاجة الاجتماعية، وترك لها حرية الإشباع، تتكون داخل الجماعات مجموعة من القوانين لا يمكن اعتبارها إلا قوانين أخلاقية.

الفصل التاسع

التربية الحديثة

يخيل إلى أنه يمكنني الآن أن أعطي تعريفا للتربية الحديثة كما يظهر من التحليل السابق، وأن أقول أنها عبارة عن إيجاد أوساط يمكن للطفل فيها أن يشبع في حرية كل حاجاته أثناء نموه. ولكن هذا التصريف لا يأتي بالجديد، وإذا أدهش بعض قرائي، فهذا لأنه لا يتناول كلمة تربية في معناها التطبيقي العادي. أما إذا فتحنا معجم " لاروس " عند كلمة " صحة "، لقرأنا ما يأتي: " هي فرع من الطب يتعلق بالأوساط التي على الإنسان أن يعيش فيها، وبطريقة تغييرها لكي تصبح صالحة لنموه ". فإذا سلمنا مع روسو أن ما يعد صالحا لنمو الفرد هو إشباع حاجاته الحقيقية، وإذا لاحظنا أن رجل الصحة يحاول دائما التأثير. لا على الفرد نفسه، بل على الوسط المحيط به، نرى أن التعريفين يتفقان تماما، وهكذا يمكن تبسيط تعريفنا بأن نقول أن التربية الحديثة ما هي إلا " الصحة " نفسها.

ولم تكن تطبق الصحة، منذ وقت بعيد، إلا على الحاجات الجسمية للفرد عامة، وعلى حاجاته كممثل للنوع كله خاصة، كما أنه قد حددت قواعدها بطريقة تجريبية ليست بذات قيمة كبيرة.

ثم صارت الصحة، لحسن الحظ، منهجا وعلما فيما يختص بالصحة العقلية من جهة، وهذا آخر ما توصلت إليه أبحاث علماء النفس

والاجتماع وفيما يختص بمجالات رعاية الأطفال، كما قلنا، من جهة أخرى. وبعد أن اقتصرت الصحة في بادئ الأمر، على اهتمامات فنية بسيطة (مثل تعقيم زجاجة الرضاعة، ودرجة حرارة اللبن الذي تملأ به)، نمت حتى أمكنها أن تشبع أيضا، إلى جانب إشباعها للحاجات البيولوجية، وهي حاجات النوع البشري، حاجات حسية حركية، وفكرية، وعاطفية للفرد. وكما قلنا من قبل، فإن الصحة الخاصة بالطفولة الأولى، وهي علم رعاية الطفل، لا تهدف مطلقا " إلى إعداد " الطفل " وهي لا تجهل بالتأكيد أن الرضيع سيصبح حتما طفلا، ثم مراهقا، ثم بالغا، ولكنها لا تفكر أبدا في إعداده لذلك، بمعنى أنها لم تحاول قط أن تدخل إلى مرحلة ما مؤثرات لا تخص إلا المراحل التالية، وهذا ما يفعله المربي أيضا في حياة التلميذ. ومن جهة أخرى، فإنها تعرف أن الرضيع لا يصل إلى الطفولة إلا بعد أن يحيا حياة كاملة كرضيع، وإلا بعد أن تشبع جميع حاجاته كرضيع، وذلك لأن الطفل لا يكون " طفلا ناضجا " إلا إذا كان من قبل " رضيعا ناضجا ".

ولا تسعى التربية الحديثة، هي الأخرى، إلا إلى أن تكون صحة منهجية واسعة الآفاق، وأن تكون رعايتها للطفل غير قاصرة على الطفولة الأولى فقط، بل تمتد إلى الطفولة ثم المراهقة ثم الشباب. ويعرف أيضا علم رعاية الطفل الممتد على مراحل الحياة كلها، أنه ليس في حاجة، كما كان يظن من قبل، إلى التمييز بين حاجات النوع وحاجات الفرد، وقد أجريت تجارب للتدليل على ذلك، فيما يختص بالطفولة الأولى، ومنها مثلا تجارب الدكتور ديفيز **D. Davis**، كما أن علم نفس الطفل

يؤكد ما أكده روسو من قبل، أن حاجات الطفل " الحقيقية " هي حاجاته الطبيعية، وأن إشباعها صالح للفرد ونافع للنوع كله.

ويدل التحليل المختصر الذي قمنا به لهذه الحاجات (وهو مختصر بالضرورة، لأنه أحق بأن يخصص له مؤلف بأكمله) على كثرة هذه الحاجات وتنوعها وتعقيدها، بل أن علم نفس الطفل لا يعرفها كلها بعد، في كمها وفي طبيعتها العميقة.

وتقل أهمية هذا التضييق في روح التربية الحديثة ما دام ليس على المربي، كما قلنا، أن يشبع حاجات الطفل، بل يتكفل الطفل نفسه بذلك على الوجه الأكمل إذا احتوى الوسط المحيط به على المؤثرات الضرورية. وعلى المربي إذا أن يلم بالنظرية أكثر من اهتمامه بتطبيقها.

وما دام على المربي أن يترك للطفل حرية الاستجابة إلى تأثيرات الوسط (في الأسرة أو المدرسة)، يكون عليه أيضا، وهذا ما يتضح تماما مما سبق أن قلناه، " ألا يقدم هذه المؤثرات للطفل " أو بمعنى أدق (لأن التعبير السابق لا معنى له)، ألا يقدم للطفل مؤثرات، فلا يجب على المربي أن يقدم للطفل مؤثرات، أو حتى أن يقترح عليه أشياء (بوضعها بالقرب منه، وتحت ناظريه) متمنيا أن تصبح مرثرات، وأن يؤدي إلى استجابته. وأهم هذه الأشياء، هو الشئ الذي يقع عليه دائما نظر التلميذ الصغير، ويشغل أمامه مكانا كبيرا، وهذا هو المربي نفسه. وقد حاول المربي دائما، كما قلنا في بداية هذا الكتاب، أن يكون هو الآخر مؤثرا يستلزم استجابات من تلاميذه، بل وأن يكون أهم هذه المؤثرات. وهذا

ما يهدف إليه المربي بتعليمه وباستعماله لسطته. أما التربية الحديثة فتطلب إليه أن ينتظر حتى يصبح حقيقة مؤثرا يستدعي استجابات طبيعية لدى الطفل، ويشبع حاجاته، وألا يعترض طريق تلاميذه إلا بناء على طلبهم هم، ومثله في ذلك مثل كل عناصر الوسط، فلا يفرض نفسه عليهم، ولا يقترح معونته لهم، بل يجب فقط أن يكون " حاضرا " حضورا ماديا، ولكنه حقيقي وكامل بالطريقة التي بينتها عند حديثي عن الثقة والمعاونة.

ويجب على المربي أيضا أن يكون حريصا في مظاهر وجوده: في حديثه مثلا، فهو لا يتكلم (سواءا كان والدا أو مربيا) إلى الطفل إلا إذا كان الطفل نفسه في حاجة لحديثه، أي على المربي ألا يقوم بالمبادأة، وألا يكلم الطفل، بل ينتظر حتى يتكلم إليه الطفل، هنا فقط يجيبه المربي. فليس الطفل في الواقع في حاجة إلى سماع حديث غيره. بل إلى أن يتحدث هو وأن يجيب الآخرون ولا يكون ذلك إلا إذا ضم حديثه سؤالا واضحا موجها إلى الشخص البالغ – أما في الحالة العكسية. فيترك للطفل حرية الكلام. لأن الكلام في هذه الحالة. قد يكون تبعا لسن الطفل. حاجة لغوية. أو تمرينا وترديدا. أو حديثا يصحبه الفعل. أو خطابا موجها إلى زميل وهمي. إلخ... وإذا كنت قد أوردت هذا الكلام هنا. فلأن ذلك يعتبر بالتأكيد إحدى تدخلات المربي في الوسط ويقاسي منها الطفل كثيرا. وتحاول التربية الحديثة أن تتخلص منها بنوع خاص. لأنها أكثر التدخلات مجافاة للصحة.

ولم يبق لنا إلا كلمات قليلة نختتم بها حديثنا. ولنوضح أولا بعض النقاط.

فالمربي، الخبير بالصحة، يعد لكل سن الوسط الذي يلائمه، ويعاونه في ذلك ما يعلمه له علم النفس. ففي كل من هذه الأوساط، سيجد الطفل مؤثرات، وسيشبع حاجاته الحقيقية. ولما كان من الممكن، من الوجهة العملية، أن يستجيب الطفل لمؤثر دون الآخر، فعلى المربي أن يلاحظ أن هناك حاجات لا يشعر بها هذا الطفل، بل ولن يشعر بها، وهي هي طبيعته، فقد يقضي طفولته ومراهقته دون أن يشعر بحاجته لقواعد اللغة، أو بحاجة للفلسفة. وإذا أدخلت، كما قلنا، قواعد اللغة والفلسفة إلى الوسط بأشكال متنوعة، وإذا لم تسبب أحد هذه الأشكال استجابة الطفل، فنكرر مرة أخرى أن المربي الخبير بالصحة قد قام بكل ما في وسعه. وقد يظل الطفل في مرحلة الكشف أو حتى في مرحلة الملاحظة أو مرحلة البناء، فتقوم الصحة التربوية نحو هذا الطفل بكل ما يمكنها، إذا كان الطفل يجيد الكشف والملاحظة والبناء، فيجد هكذا في الوسط ما يناسب نموه بقدر ما يلزم له ويكفيه، وقد يظل الطفل كارها لكل عناصر الوسط، فلا يستدعي أي منها استجابة، فالطفل لا يشعر إذا، كما هو واضح، بحاجة أولية وهي الحاجة للنمو. وقد لا يظهر الطفل نحو بعض عناصر الوسط التي تعد بالنسبة له مؤثرات حقيقية، إلا استجابات غامضة لا تتحدد بدقة، ولا تؤدي إلا إلى نشاط غير منتظم، وفي مثل هذه الحالات، تضع الصحة التربوية، وهي بذلك كأي فرع من فروع الصحة العامة، الطفل بين يدي الطب (الجسمي أو النفسي) الذي

يبحث عن دواعي هذه الاضطرابات، ويعالجها بطرق ليس لنا أن نبحثها هنا. ولنذكر فقط، فيما يختص بالعلاج النفسي، أن أغلبه يقوم على وضع المريض في وسط صحي حرمته منه تربيته الفاشلة (مثال ذلك "العلاج بالجماعة" و "العلاج باللعب".

وهكذا يكون الواجب الحقيقي للمربي – أو كما نحب أن نسميه "خبير الصحة" – هو إقامة وسط للطفل. ولا يعترض هذا العمل مشكلات لا يمكن التغلب عليها بعد أن أوجد علم نفس الطفل وعلم التربية التجريبية حلولا لها قيمتها: فقد عرفت حاجات الطفل، واقترح لها الكثير من طرق الإشباع، ونجحت هذه الطرق، فقد خصصت لمرحلة الحضانة أشياء يسهل تحريكها، ولمرحلة الطفولة الأولى أشياء للبناء، وللمرحلة التالية حياة أقرب ما تكون من الطبيعة بالعمل اليدوي وتربية النباتات والحيوانات والملاحظة والوصف، وللمرحلة التالية أيضا تغيير الوقت بالتاريخ، وتنويع المكان بالجغرافيا، والبدء في التجريب العلمي. ولا تفرغ حيلة المربي الذي قرر أن يتحول إلى خبير بالصحة، فيمكنه تنظيم "وسط محتمل" دون أن يخشى الفشل، ثم تبديله أو تحسينه وتنميته بالاكتشافات المتتالية في علم نفس الطفل، وبالملاحظات والتجارب التي يقوم بها، وسيجد في ذلك عونا من الأطفال أنفسهم ففي مثل هذا الوسط الصحي، يصنع الأطفال نموهم بأنفسهم، ويعرف جيدا كل المربين الذين قاموا بتجارب متواضعة في التربية الحديثة أهمية هذه المعاونة، وما يفعله الأطفال لتنمية وسطهم بأنفسهم. ومن منا لم يعجب بما يكتشفه أحيانا طفل صغير ويستفيد به كغذاء لنشاطه مع أن البالغ قد

لا يرى في هذا العمل فائدة ما. وكذلك أيضا بالنسبة لمرحلة الدراسة. أما إذا بدت لنا اليوم هذه القدرة على الكشف نادرة، فهذا لأن التعليم يخنقها، فهو تعليم لا يسمح بإشباع، أو حتى بإظهار الحاجات الحقيقية للطفل، وهو، كما يقول بيرجسون، أوراق ميتة تعوق نمو النباتات الصغيرة.

ولنرى ماذا يكون موقف المربي الخبير بالصحة، من الآن فصاعدا. فقد تشبع أولا بفكرة أن التربية من عمل الطفل، لا من عمله هو. ولكن عمله هنا مزدوج، فعليه تنظيم الوسط كما قلنا، وعلى الطفل أن ينمو بمعاونة ما يحتويه هذا الوسط. وليس لخبير الصحة أن يتدخل في عمل الطفل ونشاطه، ولكنه يراقبه فقط، وهكذا يجب عليه أن يبتعد عن كل البديهات. ولما كان يعرف أن الطفل هو الحكم الوحيد في إشباع حاجاته، فهو لا يحبذ طريقة " مثلى " يقدم بها إليه عناصر الوسط لأن الطفل، في كل مرحلة، يختار من العناصر ما يلائمه، وبالطريقة التي تسمح له باستيعابها. وليس لخبير الصحة إذا أن يعطيه تعليما معينا، بل يراقب في يقظة نمو الطفل، ويسجل بدقة استجاباته، ويكون دائما على استعداد " لتغيير الوسط بما يناسب نمو الطفل ". وهكذا يكون موقفه، الذي لم يعد مجرد إعدادا وتكوين (فليس له أن يؤثر على الفرد) قاصرا على "التقبل"، فهو لا ينقد، ولا يحكم، ولا يرغب، بل ينظر، وطالما استجاب الطفل لمؤثرات الوسط، أي طالما كان ينمو، يتركه وشأنه محترما نشاطه.

ولما كان هذا هو موقف المربي، خبير الصحة، فلنرى كيف يكون إعداده لذلك. وما يسمى عادة "بالدراسة " ليس له أهمية قصوى في هذا الإعداد، فلا تشطر حياته إلى شطرين، أحدهما لتحصيل كمية من المعلومات، والآخر لنقل هذه المعلومات إلى تلاميذه. وحتى إذا لم ينم هو نفسه في ظل التربية الحديثة (وهذا ما نرجوه طبعا في المستقبل)، يجب عليه أن يحب الأطفال، وأن يتمرس على ملاحظتهم، وأن يعرف كل ما يمكن أن يمده به علم نفس الطفل في زمنه. ولكن ما أن يبدأ العمل، حتى يحيا باستمرار إلى جانب تلاميذه ليراقب نموهم. ومع أنه لم يعد مكلفا بنقل المعلومات، فإنه يستمر في تحصيلها، فيصبح بذلك شبيها بأطفاله إلى حد ما، ويمتاز بأنه لا يكون أبدا " شخصا بالغا " على الوجه الأكمل، فهو لا ينتهي بتاتا من نموه، لأنه ينمو إلى جوار تلاميذه، وهكذا يستمر في الاستفادة بما يكتشفه له علم نفس الطفل، وتتحسن بذلك ملاحظاته، ويقدم لأطفاله دائما عونا نافعا ذكيا. وهو يحب الأطفال، ويعيش معهم دون أن يبحث لنفسه عن دور يقوم به بينهم، ودون أن يظهر لهم تفوقه عليهم، وذلك بثبات سلوكه، ويجيد دائما إشباع حاجاتهم العاطفية، فهو بحق رفيق لهم، كما أنه لا يحتفظ بمعلومات جامدة تجف مع الوقت، بل يحصل معلومات يجددها له العلم، وتتفق بذلك أكثر فأكثر مع حاجات تلاميذه، وعلى هذه الحاجات أيضا تقوم معاونته لهم، لا على مبادئ عامة.

ولنرى أيضا ما تصبح عليه المدرسة، فهي حياة، كما كان يتمنى ديوي، أما التربية التقليدية، فكانت توقف حياة الطفل عند دخوله

المدرسة (وكذلك كانت التربية العائلية أيضا فيما قبل سن الدراسة)، وتستبدلها بنظام صناعي متماسك. فبدلا من " الحياة الطبيعية " باللهو في الهواء الطلق، كانت هناك تربية بدنية، وبدلا من " الحياة الفكرية " التي تقوم على الكشف والاختراع كانت هناك تربية فكرية، وبدلا من " الحياة الأخلاقية " بالتجريب داخل الجماعة، كانت هناك تربية أخلاقية. وقد حاولت هذه التربية بعد ذلك أن تدخل الطبيعة بالقوة في هذا الزيف، كما حاول الإنسان الذي ارتكب خطأ الحياة في المدنية، أن يعود إلى حياة الطبيعة بعد أن طردها منها. أما التربية الحديثة، وهي أمينة على مبادئ روسو، فإنها لا تهتم إلا بإتاحة فرصة الحياة للطفل، بالمعنى الذي يفهم به البيولوجيون هذه الكلمة، أي بأن ينمو الطفل على حساب الوسط الذي يندمج فيه.

أما عن نقطة أخرى أثارت عدة مرات وما زالت تثير مشكلات كثيرة، فيجب على التربية الحديثة أن تتخذ موقفا تحدده المبادئ التي قامت عليها. ووجه المشكلة يتأتى هنا من لبس يبين لنا مدى الخطر الذي يكمن وراء الكلمات، وهكذا على العلم الجديد أن يأتي بلغة جديدة، أو على الأقل بلغة أكثر تحديدا. فلما كنا نرجو، كنتيجة لآراء ديوي وديكرولي، أن تصبح المدرسة " حياة "، قيل أيضا أن على المدرسة أن " تتفتح للحياة " وكأنما لكل من اللفظين نفس المعنى. فالحياة المدرسية هي حياة تتعلق بحاجات الأطفال، أما الحياة التي يجب أن تتفتح عليها المدرسة، فهي حياتنا نحن الكبار، ونشاطنا الذي نمارسه، وعالم الحاجات الحقيقية والحاجات الوهمية الذي نعيش فيه.

ولما كان هذا العالم يحوي الراديو والسينما والأخبار والأعلام، فقد أعتقد أنه من الصواب إدخال الراديو والسينما والصحافة إلى المدرسة، وإعطاءها أكبر نصيب في التربية. ولكن ما من واحد من هذه العناصر يتعلق بحاجات حقيقية للطفل، فهو لا يحتاج إلى الراديو أو إلى السينما، أو إلى الأخبار المتتالية المتقطعة التي تمده الصحافة بها. فقد رأينا أن الطفل لا يحتاج إلا إلى إجابة السؤال الذي يوجهه هو، لا إلى الخطب التي يسمعها في الراديو، ولا إلى الدروس التي تلقى عليه في المدرسة كما أنه لا يحتاج إلا إلى رؤية ما يلاحظه هو، وما يحركه أثناء ملاحظته، لا إلى رؤية صور بعيدة تتوالى أمامه. وهو لا يحتاج لمعرفة إلا ما يتصل عنده بإحدى إهتماماته، ولا بشئ غير ذلك. وهكذا كان من البديهي أن نضطر بإسم التربية الحديثة، إلى أن نرفض إدخال منتجات المجتمع هذه على الطفولة والمدرسة، بل يجب أن تقف الطفولة أمامها حائلا. وإذا لم يكن الأمر كذلك مع مربي إميل، فيمكن ذلك في المدرسة الداخلية التي تلعب دورا وقائيا، ويمكن ذلك أيضا للمربي باسم الصحة التربوية. ولكن أيعد ذلك إرغاما للأطفال، ومحافظته عليهم؟ - أبدا، فإن المربي يستمر، بوحي من روح التربية الحديثة، في التأثير على الوسط الذي يمنع عنه كل ما يرتبط بحاجات غير حقيقية للأطفال. ويعد الراديو والسينما والصحافة نموذجا للحاجات الزائفة التي يأخذها الأطفال عن والدتهم، ولهذا السبب، فهي ليست بحاجات، ولكنها فقط عادات، مثل حبهم للحلوى. فلا يكاد يولد الطفل، حتى نسمعه راديو الأسرة الذي يحيطه بكل أنواع الضوضاء (مع أن الحاجة للهدوء هي إحدى الحاجات الملحة

عند الطفل الصغير)، فيعتاد الضجة التي تعطيه نشوة حينئذ، ولو أنها خالية بالنسبة له من المعنى، ويستمر بعد ذلك في التحمس لها مع أنها غير مجدية له. ويذهب أيضا إلى السينما على ذراع أمه، فتصبح السينما عادة عنده، وذلك قبل أن يعرف معنى لما يدور أمامه على الشاشة (إذا كان له معنى). وقد سمع والديه في السينما، يتحدثان عما يدخلانه إلى أذنيه المنتبهتين من أخبار الجريدة المصورة، فيعتاد سماع ذلك قبل أن يعرف كيف يستفيد من هذه الأخبار، ويعتاد أيضا – كما في حالة الراديو – " سماع " أقوال لا توجه إليه، وينصت إلى بعض منها. هكذا يتخذ عادة الإنتباه المتقطع (طالما أن إنتاجه لا يتعلق بنشاط خاص به). ومن هنا تنشأ أمام المعلم بالمدرسة صعوبات تربوية لا تكف التربية التقليدية نفسها عن الشكوى منها، وقد حاولت كثيرا التغلب عليها. ولذلك نقول، مرة أخرى، أن التربية الحديثة تبدأ بالحياة الأسرية وأن أخطاء الوالدين التي تستبدل الحاجات بالعادات تجد لها نتائج خطيرة. ونقول أيضا أن السينما والراديو والأخبار ليست إلا مظاهر حالية لمرض عام وقديم، فبدلا من تنظيم وسط الطفل، تضعه بالقوة في الوسط الخاص بالكبار.

وترينا الأمثلة السابقة كيف تمتع العادة إشباع الحاجة الحقيقية، فتخنقها. وأمام جهاز الراديو، يشعر الطفل في الواقع بحاجة لا إلى سماعه، ولكن إلى حل أجزائه ليرى كيف يعمل، وفي مرحلة أخرى، ليني جهازا آخر بنفسه يعمل هو أيضا (وقد بنيت التجارب ذلك مرات كثيرة). أما السينما، فيشعر الطفل بالحاجة، لا إلى رؤية ما يدور على شاشتها، ولكن إلى معرفة كيف يعمل جهازها، وكيف تؤخذ المناظر، وكيف يدير

بنفسه الجهاز إذا أمكن إعطاؤه له. وأمام الجريدة، يشعر الطفل بالحاجة، لا إلى ما تحويه من أخبار، ولكن إلى معرفة كيف يتم إعدادها. وهذه ثلاث حاجات تتطلب الإشباع إذا لم تخنقها عادات مصطنعة، كما قلنا.

وهكذا، إذا أرادت الصحة التربوية أن تظل أمينة على مبادئها، فعليها ألا تفتح المدرسة، ولا أبواب الطفولة، على الحياة، حياتنا التي لا تلائمها، وعليها أن تضع حائلا يحمي الطفولة، وهذا ما فعله مربي إميل بمهارة.

– ولكن أيظل الطفل هكذا، طول حياته، في هذا الإناء المقفول؟ ألن يكون بذلك عاجزا عن الإندماج في الحياة عندما ينفذ إليها (وسينفذ إليها حتما ذات يوم)، بعد أن تركناه على جهل بها؟

وهذا إعتراض شكلي فقط، لأن الأمور لا تجري على هذا النمط. أيكون الرضيع الذي لم يفعل سوى تحريك الأشياء غير قادر على بناء مكعباته الأولى؟ أيكون الرضيع الذي لم يفعل سوى شرب اللبن غير قادر على تناول طعام صلب؟ أيكون الطفل الذي يدخل لأول مرة في علاقات مع زملائه غير قادر على الحياة الإجتماعية؟

والحقيقة أنه بفضل الصحة التربوية التي لا تهدف إلى الإعداد، يحصل الطفل في كل مرحلة على صفات تسهل له المرور إلى المرحلة التالية.

وذلك دون إعداده لها. وهي في الواقع. إنما تعده لها بطريقة أفضل. وقد أقامت التربية إعدادها للطفل على عملين يقومان بدورهما على فرضين: أولهما: يكون بإعطاء الطفل. في مرحلة معينة. التعليم الذي يلائم المرحلة التالية (من دروس وتمرينات). وهكذا. حتى لو كان لهذا التعليم مستوى أعلا من مستوى الطفل. فإنه يسهل له المرور إلى المرحلة التالية بعد أن أعطاه عنها فكرة أولية. ويعتمد ثانيهما على فرض "التراكم Accumulation". ففي كل مرحلة (من دراسة ابتدائية، ثم متوسطة ثم عليا الخ...) يحصل الطفل قدرا من المعلومات الأدبية والعلمية والتاريخية والجغرافية تضاف إلى المعلومات التي حصلها في المرحلة السابقة، فيجمع بذلك التلميذ (وكأنه صندوق ادخار ولكن بدون فوائد) كل المعلومات التي " يجب " أن يتملكها في نهاية حياته الدراسية (على أن يتأكد المعلم من أن تلاميذه لم يفقدوا شيئا منها في الطريق. وذلك بالمراجعات الكثيرة).

أما الصحة التربوية. فتسلك طريقا على العكس من ذلك. فإن المربي لا يفرض شيئا. ولا يقترح شيئا على أطفاله. وبذلك يمارس كل طفل في كل مرحلة من حياته. النشاط الذي يتلائم ودرجة نموه. كما أن لكل مرحلة هدفها الخاص، دون أن يحتفظ بشئ من المرحلة السابقة.

– ولكن ألا يكون نمو الطفل بذلك عبارة عن سلسلة مستمرة من النسيان؟

– وإذا انصرفت الصحة التربوية عن التراكم، فإنها لا تهتم في نفس

الوقت بتحصيل المعلومات، وكل ما قلناه من قبل يوفر علينا هنا مئونة التكرار. بل إنها تعتبر أن هذه عبارات تخلو من المعنى، فهي لا تجد في الطفولة إلا سنا للتمرين، لا للتحصيل. ولما كان للتمرين قيمته بذاته فإن الصحة التربوية لا تهتم بأن "يعرف" الطفل، كما أن الصحة الجسمية لا تهتم بما "يستطيعه" الفرد. ولا يهتم الطفل دائما بقياس قدراته، ولا يضطر إلى عرضها، كما لا يحدد نفسه في المقارنة بينها، بل إنه يمارسها بلا انقطاع، ولا يتوقف عن النشاط لكي يحسب ما حصل عليه. وهكذا، فهو يستفيد بطريقه طبيعية من تنميته لقدرته على التمرين.

وتكون نتيجة الصحة التربوية كلها أن تتحسن صحة الطفل الذي يخضع لها. وفي كل مرحلة، لا يستجيب لمؤثرات معينة، ولكنه يصبح أكثر قدرة (بعد أن يقل تردده الذي يضطرب له أمنه ويعرض نموه للخطر) على تمييز المؤثرات التي يمكنه الاستجابة لها، فقد كان له دائما حرية الإختيار، ولم يضطر أبدا إلى إبداء إستجابات مصطنعة لعناصر لا تعتبر مؤثرات له. وهو يعرف كيف "يتخلص من الموقف"، وكيف يقيم الصعوبات التي تواجهه، وكيف يذللها لأنه لم يوضع، في يوم ما. أمام صعوبات لا يمكن التغلب عليها. وهو يعرف كيف يعمل أي أن يستمر في العمل حتى نهايته، فقد كان عنده دائما من الوقت ما يكفي للانتهاء من كل عمل يقوم به، ولم يعكر صفوه أحد قبل أن ينتهي منه. ويعرف أيضا كيف يتعاون مع زملائه. فقد تعلم الحياة الجماعية في حرية. وهو يحترم مربيه كما يحترمه مربيه دائما. وكما يشعر الفرد صحيح الجسم بامتلاكه لقدراته الجسمية حتى ولو كانت كامنة. فإن الطفل (أو

المراهق) الذي ربى بطريقة صحية. يحس دائما باستعداداته وبكيانه كاملا كفرد ذي توازن تام. أمام كل مشكلة جديدة. سواء كانت فكرية. أم عاطفية. أم أخلاقية أو إجتماعية.

وهذا هو المعنى الجديد لكلمة "ثقافة **Culture**" في الصحة التربوية. فالتلميذ المثقف ليس فردا يمتلك معلومات معنية. أو تلقي تعليما معنيا. أو ضم في جنباته خلال وقت معين. قصر أو طال. هذا الشئ الذي نسميه الثقافة العامة". وهو تعبير لا يمكن أن يكون له من معنى غير ما وضحناه من قبل. فالمثقف هو الفرد الذي أمكنه الإستجابة الحرة لكل مؤثرات الوسط الذي كان يعيش فيه. وإشباع كل حاجاته. في كل مرحلة من مراحل نموه.

ولا نتهم التربية الحديثة بالمبالغة. فإني أقول عن عمد " كل المؤثرات. و "كل" الحاجات. وهذا على فرض أن الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه. يعرف كيف يرتب حاجاته. ويخضع بعضها للبعض الآخر. ويميز تلك التي يكون من الأفضل له إخضاعها للأخرى. وهذا هو التوازن نفسه الذي توفره الصحة التربوية. وبسهولة أكثر إذا ساعدتها في ذلك الحاجات البيولوجية. ومن قبل عرف الرضيع كيف يوازن بين حاجته العاطفية فيما تظهره أمه له من حنان. وحاجته للنمو عندما تتركه هادئا وقد انغمس في تجاربه الأولى. وهكذا يعيد الطفل. في كل مرحلة. تنظيم حاجاته وتوازن كيانه وفي سن التنشئة الاجتماعية أيضا. يعرف كيف يوفق بين حاجته للسيطرة وحاجته للتعاون. وذلك بأن تندمج كل منهما

في حاجته " للنجاح " في الحياة.

ولكن مثل هذا المفهوم للصحة التربوية يعني أنها لا تشغل إلا مجالا له. على الأقل نفس اتساع مجال التربية القديمة. ولكنا قصرنا في الواقع جهودنا على دراسة حاجات الطفل. وبيان ما يمكن أن تكونه الصحة في الطفولة. أما مبادئ التربية الحديثة فتطبق أيضا (كما وضحنا مثلا في النشاط الفلسفي) على المراحل التالية في المراهقة والشباب. فقد أظهرت لنا أبحاث علماء النفس من هول **Hall** إلى ديبيس **Dabesse**. وملاحظات الكثيرين من "القادة" حاجات المراهقة. وفي المستقبل القريب. ستتضح لنا حاجات الشباب. على أن ندخل فيها أكثر فأكثر بلا شك على الشخصية.

وهذه هي التربية الحديثة. فمنذ الولادة. يأخذ الطفل في الحركة. ويمارس نشاطه في أوساط متتالية تدخل عليها عناصر مؤثرة بواسطة خبير الصحة. أو المستشار الصحي كما يمكن أن يسمى. تساعده في ذلك أبحاث علماء النفس وملاحظاته المستمرة. ويساعده أيضا في ذلك الأطفال أنفسهم. وبينما يمر الفرد بهذه الأوساط المختلفة. يكبر وينمو عن طريق سلسلة من الاستجابات تزداد وضوحا ودقة. وفي النهاية... ولكن ليس للتربية الحديثة نهاية.

الفهرس